

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Flávio Pereira Bastos

**Articulações entre religião e dimensões axiológicas fixadas no Currículo de História: uma
análise a partir do Pism**

Juiz de Fora

2024

Flávio Pereira Bastos

**Articulações entre religião e dimensões axiológicas fixadas no Currículo de História: uma
análise a partir do Pism**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bastos, Flávio Pereira Bastos.

Articulações entre religião e dimensões axiológicas fixadas no Currículo de História : uma análise a partir do Pism / Flávio Pereira Bastos Bastos. -- 2024.

206 f. : il.

Orientador: Marcus Leonardo Bomfim Martins Martins

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Ensino de História. 2. Currículo. 3. Pism. 4. Dimensões axiológicas. 5. Religião. I. Martins, Marcus Leonardo Bomfim Martins, orient. II. Título.

Flávio Pereira Bastos**Articulações entre religião e dimensões axiológicas fixadas no Currículo de História: uma análise a partir do Pism**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 09 de setembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Yara Cristina Alvim
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Caroline Jaques Cubas
Universidade do Estado de Santa Catarina

Juiz de Fora, 14/08/2024.



Documento assinado eletronicamente por **MARCUS LEONARDO BOMFIM MARTINS, Professor(a)**, em 10/09/2024, às 18:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Caroline Jaques Cubas, Usuário Externo**, em 11/09/2024, às 08:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Yara Cristina Alvim, Professor(a)**, em 11/09/2024, às 11:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1922389** e o código CRC



CF98DA66.

Dedico esta dissertação àqueles (as) que me inspiram a fazer dos estudos e pesquisas um castelo interior.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao Ser Divino e Eterno, quem me faz sentir acompanhado em meio aos ciclos da vida.

À minha mãe, Maria Pereira de Jesus, uma rainha que, mesmo em meio a seus percalços, consegue fazer com que seus filhos e filha encontrem amparo e disposição para permanecer criando significados de vida.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de financiamento, sem a qual seria inviável a dedicação aos estudos e à pesquisa para a realização desta dissertação.

À minha tia Laurita (*in memoriam*), pelo seu apoio e companhia em cada expectativa de projetos de vida.

Aos meus irmãos, Cláudio e Shayanna, pessoas que enxergam minha escolha pelo trabalho acadêmico com dignidade.

Aos meus avós, Geraldo e professora Neide, responsáveis por cultivar meu desejo pelos estudos e pela educação.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq) pelo acolhimento e incentivo na docência e na pesquisa desde a minha primeira participação online em outubro de 2021.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF), lugar onde portas me foram abertas para um crescimento humano/intelectual junto ao corpo docente, discente e administrativo.

Ao meu amigo, Gabriel Cerqueira e à sua família, pela generosidade e solidariedade em fazer da casa de vocês um ambiente de laços familiares.

À professora e historiadora, Dra. Noely Raphanelli, pela confiança e empatia em meio a circunstâncias que se impõem como intransponíveis. Grato sou pelas prosas, parcerias e conselhos inestimáveis.

Ao psicólogo, Bruno Mismetti e à Comunidade Terapêutica Logos, por fazer de sua vida e espaços um lar onde o desamparo encontra refúgio.

Aos meus amigos e pedagogos espanhóis, Pablo e Manuel, pessoas com corações sempre disponíveis e dedicados a fazer da Educação mundos sonhados. Maestros, ¡os echo de menos en mi día a día! [Professores, sinto a falta de vocês em meu cotidiano].

Ao professor de História, Edson Paiva, por escutar os dilemas de um “jovem professor” e por colocar-me à disposição sua biblioteca.

Ao professor e historiador, Dr. Leandro Couto Ricon, que, desde as aulas na graduação e no GEPETHE, possibilitou minha afeição pela ciência histórica e pelo pensar e escrever com o constrangimento que o conhecimento em construção nos permite atravessar, de modo que a formação humana do intelecto seja edificada afetivamente.

Ao professor e cientista da religião, Dr. Matheus Oliva da Costa, por seus aportes tão peculiares em minhas leituras sobre o fenômeno religião.

Ao professor e historiador, Dr. Leandro Duarte Rust, pelas prosas, indicações e companhia como gestos fraternos em meus trajetos de pesquisa.

Ao professor, Dr. Carlos Moura e à professora, Dra. Yara Alvim, pelas contribuições indispensáveis para a realização da escrita desta dissertação.

Aos professores, Dr. Anderson Ferrari, Dr. André Seal e Dra. Caroline Cubas, pela cooperação para a realização desta dissertação.

Ao meu professor e orientador, Dr. Marcus Bomfim, por acolher-me de modo afetuoso desde o meu primeiro contato por e-mail com uma ideia de pesquisa tão incipiente para discutir religião no Ensino de História. Agradeço-lhe por abrir espaços no GEPACEH e fazer com que minha relação com a pesquisa esteja pautada em atos de “(re) pensar” e “pensar mais devagar”. Quisera eu ter sido seu aluno na escola e na graduação! Obrigado por deixar marcas incomensuráveis do “ser professor” e “ser orientador” em meio às contingências e incertezas nos percursos de vida.

Aos (às) estudantes que tive, tenho e terei – religiosos e não religiosos – por serem razões que impulsionam o prazer de viver o universo da Educação.

[...] os humanos não são os únicos seres interessantes e que têm uma perspectiva sobre a existência. Muitos outros também têm. Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspende o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial (Krenak, 2019, p. 15-16).

RESUMO

Esta dissertação está estruturada no âmbito do Currículo/Ensino de História. Seu objetivo consiste em identificar as dimensões axiológicas que têm sido hegemônicas nos itens de História do Programa de Ingresso Seletivo Misto da Universidade Federal de Juiz de Fora (PISM/UFJF) a partir da temática *religião* (2004-2023). A escolha pelo Pism se dá a partir de uma percepção de que ele se constitui como uma política curricular discursiva que legitima conhecimentos que se desejam ensinados e aprendidos no ensino médio da educação básica. A temática *religião*, por sua vez, é aqui entendida como um tema potencialmente sensível e mobilizador de uma discussão ética quando se trata de articulações entre conteúdos produzidos sobre *religião* e dimensões axiológicas na configuração do conhecimento histórico escolar objetivado. A escolha teórica se dá pela teoria do discurso em uma postura epistêmica pós-fundacional (Laclau; Mouffe, 2001) – a qual questiona essencialismos e dicotomias nos processos de significação dos fenômenos do mundo. Ao reconhecer que fazer pesquisa em Currículo/Ensino de História implica mobilizar as premissas de alteridade e temporalidade (Gabriel, 2019a), argumento que a temática *religião* potencializa a identificação de dimensões axiológicas nas narrativas desses itens, dado que essas axiologias se tornam elementos estruturantes dos processos de identificação-subjetivação de estudantes como resposta ao conhecimento histórico escolar que lhes é oferecido a partir do Currículo/Pism de História. Assim, em meio às articulações realizadas a partir dos itens que interpelam a temática *religião*, direta ou indiretamente, as principais dimensões axiológicas identificadas foram: valorização das culturas e da ciência; valorização dos direitos humanos; valorização da democracia; valorização da cultura da paz; valorização da laicidade; crítica à escravidão; crítica à desigualdade social; crítica ao autoritarismo político; combate à islamofobia; combate à intolerância religiosa; combate à censura religiosa; combate ao monopólio religioso e do poder; combate ao imperialismo; combate aos genocídios.

Palavras-chave: Ensino de História. Currículo. Pism. Dimensões axiológicas. Religião.

ABSTRACT

This dissertation is structured within the framework of History Curriculum/Teaching. Its objective is to identify the axiological dimensions that have been hegemonised in the History items of the *Programa de Ingresso Seletivo Misto* at the Federal University of Juiz de Fora (PISM/UFJF) concerning the theme of religion (2004-2023). The choice of PISM is based on the perception that it constitutes a discursive curricular policy that legitimises the knowledge intended to be taught and learnt in high school education. The theme of religion, in turn, is understood here as a potentially sensitive and mobilising subject for ethical discussion regarding the connections between content produced about religion and axiological dimensions in the configuration of the targeted historical school knowledge. The theoretical choice is grounded in discourse theory from a post-foundational epistemic stance (Laclau; Mouffe, 2001) – which challenges essentialisms and dichotomies in the processes of signification of world phenomena. Recognizing that conducting research in History Curriculum/Teaching involves engaging with the premises of alterity and temporality (Gabriel, 2019a), I argue that the theme of religion enhances the identification of axiological dimensions in the narratives of these items, as these axiologies become structuring elements of the identification-subjectivation processes of students in response to the historical school knowledge provided by the Curriculum/PISM of History. Thus, amidst the discussions revolving around items that directly or indirectly engage with the theme of religion, the main axiological dimensions identified were: appreciation of cultures and science; appreciation of human rights; appreciation of democracy; appreciation of a culture of peace; appreciation of secularism; criticism of slavery; criticism of social inequality; criticism of political authoritarianism; combating Islamophobia; combating religious intolerance; combating religious censorship; combating religious and power monopolies; combating imperialism; combating genocides.

Keywords: Teaching of History. Curriculum. Pism. Axiological Dimensions. Religion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1	- Características Estruturantes de Itens Objetivos	89
Imagem 2	- Características Estruturantes de Itens Objetivos com a alternativa “Incorreta” como gabarito	90
Imagem 3	- Características Estruturantes de Itens Discursivos	91
Imagem 4	- Cultura Islâmica	101
Imagem 5	- Cultura Islâmica (referência de correção)	102
Imagem 6	- Islã e Terrorismo	103
Imagem 7	- Magia e Feitiçaria na Idade Moderna	104
Imagem 8	- Antissemitismo (Holocausto)	106
Imagem 9	- Conflitos religiosos na Europa Moderna	107
Imagem 10	- Teologia da Libertação (1960-1980)	109
Imagem 11	- Cruzadas	111
Imagem 12	- Inquisição no Brasil Colonial	112
Imagem 13	- Religião na Grécia Antiga	114
Imagem 14	- Cultura e Sociedade do século XIX no Brasil	128
Imagem 15	- Doutrinas e Movimentos de inspiração autoritária no século XX	129
Imagem 16	- Colonização da América (Portugal e Espanha)	130
Imagem 17	- Os bárbaros e a relação com o Outro	131
Imagem 18	- Os bárbaros e a relação com o Outro (referência de correção)	132
Imagem 19	- O ódio às Minorias	134
Imagem 20	- Apartheid	136
Imagem 21	- Iluminismo	138
Imagem 22	- A “conquista” da América	140
Imagem 23	- Escravização das populações indígenas na América Portuguesa	141
Imagem 24	- Questão Palestina	143
Imagem 25	- Questão Palestina (referência de correção)	143
Imagem 26	- Império e República no Brasil	145
Quadro 1	- Antigo Programa Pism de História	69
Quadro 2	- Novo Programa Pism de História	70
Quadro 3	- Antigo Programa Pism de História e Religião	77

Quadro 4	- Novo Programa Pism de História e Religião	77
Quadro 5	- Conteúdos sobre religião no Pism de História	94
Quadro 6	- História Antiga e Religião no Pism de História	95
Quadro 7	- História Medieval e Religião no Pism de História	95
Quadro 8	- História Moderna e Religião no Pism de História	96
Quadro 9	- História Contemporânea e Religião no Pism de História	100
Quadro 10	- Conteúdos gerais de História com assuntos religiosos no Pism de História	117
Quadro 11	- História Antiga e assuntos religiosos no Pism de História	117
Quadro 12	- História Medieval e assuntos religiosos no Pism de História	118
Quadro 13	- História Moderna e assuntos religiosos no Pism de História	119
Quadro 14	- História Contemporânea e assuntos religiosos no Pism de História	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEH	Associação Brasileira de Ensino de História
ANPUH	Associação Nacional de História
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COPESE	Coordenação Geral de Processos Seletivos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GEPACEH	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História
GEPETHE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria da História e Educação
ISER	Instituto de Estudos da Religião
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
PISM	Programa de Ingresso Seletivo Misto
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UCP	Universidade Católica de Petrópolis
UEx	Universidad de Extremadura
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Capítulo 1 CURRÍCULO/ENSINO DE HISTÓRIA: UMA INTERFACE EM MOVIMENTO	25
1.1 Currículo/Ensino de História: relações incontornáveis em processos de significação	27
1.2 Currículo/Ensino de História: um gestor de demandas de identidade/diferença	35
1.3 “Tornar-se sensível” com o tema <i>religião</i> por meio do Currículo/Ensino de História	45
Capítulo 2 PISM COMO POLÍTICA CURRICULAR DISCURSIVA	59
2.1 Pism: percursos curriculares	59
2.1.1 Abrangências geográfica e formativa	61
2.2 História e <i>Religião</i> nos conteúdos programáticos do Pism.....	67
2.2.1 Pism de História: entre as esferas da “política” e do “político” na configuração do conhecimento histórico escolar	78
Capítulo 3 RELIGIÃO E DIMENSÕES AXIOLÓGICAS: QUE ARTICULAÇÕES NOS ITENS DE HISTÓRIA DO PISM?	83
3.1 Movimentos de construção analítica da empiria.....	83
3.2 Conteúdos sobre <i>religião</i> e dimensões axiológicas	94
3.3 Conteúdos gerais de História com assuntos <i>religiosos</i> e dimensões axiológicas	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	152
ANEXO A – Conteúdos produzidos sobre <i>religião</i> no Pism de História	173

INTRODUÇÃO

[...] não pertencer propriamente a nenhum lugar é ‘próprio do [humano]’, uma vez que ele é um composto de outros seres vivos e de outras espécies, e pertence a todos os lugares em conjunto. Aprender a passar constantemente de um lugar para outro deveria ser, portanto, o seu projecto, uma vez que este é, de todo modo, o seu destino. Mas passar de um lugar para outro é também tecer com cada um deles uma dupla relação de solidariedade e de desprendimento. A essa experiência de presença e de diferença, de solidariedade e de desprendimento, mas nunca de indiferença, chamemos a ética do passante (Mbembe, 2017, p. 248, grifo do autor).

Olhar as dimensões simbólicas da ação social – arte, religião, ideologia, ciência, lei, moralidade, senso comum – não é afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de algum domínio empírico de formas não-emocionalizadas; é mergulhar no meio delas (Geertz, 2008, p. 21).

Esta dissertação não propõe uma leitura “ideal” quando o assunto é *religião* no âmbito do Ensino de História. Ela se apresenta como uma chave de interpretação possível dentre outras que existem ou venham a existir. Posto isso, o objetivo deste trabalho consiste em identificar que dimensões axiológicas¹ têm sido hegemônicas pelos itens² de História³ do Programa de Ingresso Seletivo Misto da Universidade Federal de Juiz de Fora (PISM/UFJF) a partir da temática *religião*. Este objetivo surge vinculado a um questionamento acerca de como *religião* tende a viabilizar, potencialmente, uma discussão ética quando situada na interface Currículo/Ensino de História.

A opção por trabalhar com o Pism está relacionada com a minha inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq) – coordenado pelo Prof. Dr. Marcus Bomfim. Atualmente, nele se desenvolvem as pesquisas intituladas *Ensino e Aprendizagem da História: entre textos e contextos curriculares*; *Currículo de História e avaliação: a aprendizagem da História ensinada em questão*; e *Avaliação e Ensino de História: articulações entre cultura histórica e cultura escolar em processos de objetivação do conhecimento histórico escolar em instrumentos avaliativos* (Martins, 2021a).

Embora essa pesquisa dialogue com as três acima mencionadas, ela apresenta uma relação mais estreita com esta última. Seu foco de investigação é direcionado para as marcas da articulação entre elementos da cultura histórica (memórias, noções de sujeito, temporalidades, espacialidades, ofício do historiador, trabalho com fontes históricas etc.) e da cultura escolar (operações cognitivas,

¹ No decorrer da dissertação, utilizo as expressões “dimensões axiológicas” e “valores” como sinônimos.

² No âmbito da Avaliação, utiliza-se a expressão técnica “itens”, a qual equivale às “questões” de um determinado instrumento avaliativo (Martins, 2019).

³ Por não constarem no site da Coordenação Geral de Processos Seletivos (COPESE) – setor responsável pela realização dos Programas de Ingresso e outros processos seletivos da UFJF –, informo que não consegui acesso a todos os itens de História desde o período em que se iniciou a aplicação das provas do Pism. Por isso, analisei os itens disponibilizados entre os anos de 2004 e 2023.

fluxos axiológicos, interdisciplinaridade, seleção de conteúdo, quantidade, tipo e distribuição dos itens etc.) que compõem diversos instrumentos avaliativos (Martins, 2021a) – tal qual o Pism de História aqui priorizado como objeto de investigação. Nesse sentido, o Pism é percebido como uma política curricular capaz de ensejar e tornar-se resultado de lutas e disputas pelas fixações hegemônicas de sentido de conteúdos e conhecimentos que se almejam ensinados e aprendidos em âmbito escolar.

A partir desse escopo de pesquisa, discuto a temática *religião* não como alvo de análise de religiosidades, adesões doutrinárias/dogmáticas confessionais, instituições eclesiais, espiritualidades, apologias teológica e ateuista ou sentimentos religiosos e seus significados para um indivíduo ou grupo. Entretanto, isso não significa que esta dissertação desconsidera esses aspectos que se associam à *religião*. Pelo contrário. Eles constituem as semânticas que oferecem historicamente significados às experiências *na* e *com* *religião* tanto em termos de vivências de fé religiosa quanto em termos político-epistemológicos para a construção do conhecimento histórico escolar.

Assim, meu esforço caminha para uma direção que se abre a um entendimento sobre *religião* como uma experiência que se situa em diversos períodos históricos em meio aos quais ela opera como um elemento que condiciona e é condicionado pelos contextos nos quais se encontra. E não somente isso. Ao condicionar e ser condicionada, invisto na hipótese de que a temática *religião* produz experiências de significados – ora para religiosos (as), ora para não religiosos (as) – como um conteúdo histórico a partir do qual possa ocorrer, tendencialmente, a identificação e mobilização de dimensões axiológicas, ou seja, de axiologias que, nesta dissertação, estão envolvidas com o valor à vida, aos direitos humanos e à democracia quando se trata da História que se deseja ensinada e aprendida (Martins, 2023a).

Sob essa perspectiva, concordo com o antropólogo francês Michel Meslin (1992, p. 24) quando diz que *religião*, “[...] esse termo único e abstrato cobre uma pluralidade de experiências”, sobretudo quando participa da construção do conhecimento histórico escolar como forma de interpelar e constranger estudantes em meio a seus processos de identificação-subjetivação com o que lhes é oferecido em relações de ensino-aprendizagem.

Feitas essas considerações iniciais, apresento as justificativas pessoal, profissional e acadêmica que movem esta dissertação, sem, contudo, fazer delas muros divisórios ou apartadas de um fluxo de interações em espaços-tempos que fazem com que essa pesquisa se realize. Elas são antes

uma espiral de encontros movidas por razões que se movimentam afetivamente e com uma mescla de pulsões de afetos que adentram atos de relacionar-se com a pesquisa.

Assim, construo o olhar pessoal para essa pesquisa pensando-a através de sensações de que *religião* não é uma anomalia histórica, mas algo que transita entre sentido e existência. Em outras palavras, é uma forma de dizer que, “longe de se excluírem intelectualmente, a intuição mística e o pensamento dialético não somente podem coexistir, mas devem ser indissolúvelmente ligados num mesmo espírito tendido em direção a uma realidade metalógica” (Lossky, 1988, p. 7).

Desse modo, meu olhar pessoal para *religião* tem a ver com experiências pessoais místicas que foram sendo desenvolvidas desde a adolescência através de leituras de “textos sagrados” e, paralelamente, da participação em aulas tais como sobre judaísmo, islamismo, cristianismo, budismo, espiritismo, umbandismo, entre outras, em diferentes instituições de ensino. Contudo, em meio a essas experiências, não me atrevo a comunicar uma expertise quando o assunto é *religião*. Tampouco dizer que essas experiências caracterizam especialidades. Elas partem de inquietações afetivas e curiosas por sentir a contingência humana atravessada por demandas em busca de algo que poderia ser nomeado como divino/místico, até a intensa suspeita da existência de um quê de religioso nas dimensões intelectuais.

Além disso, minhas experiências fazem alusão ao divino como parte de um mistério soberano que me habita em meio a estados melancólicos diante de mundos marcados por diferenças e efemeridades inscritas numa profunda sensação de vazio investido de impermanência de tudo quanto existe, que me levam igualmente ao florescimento de um sentimento de compaixão religiosa/divina relacionado a vácuos existenciais entre mim e o outro.

Isso significa que pratico espiritualidade. Sou um professor de História “com fé religiosa”. No entanto, adjetivo essa fé como “religiosa” não por pertencer a alguma instituição ou comunidade confessional, mas como uma fé que crê num ser divino, eterno, misterioso, sobrenatural e pessoal sem o qual a vida produziria uma “falta absoluta” e “irremediável” de sentido. Como diz a socióloga das religiões, Grace Davie (1990, p. 455), *believing without belonging*, isto é, “acredito sem pertencer” (tradução adaptada). Ou, conforme insinua meu orientador, Marcus Bomfim, sou um “religioso profano.”

Portanto, faço esses relatos não como uma retórica idealista a partir da qual todos os professores e professoras de História têm que assumi-la quando lidamos *com religião*. Ou mesmo que aqueles que têm uma “fé religiosa” sejam mais “justos” e “corretos” do que aqueles que não a têm. Tampouco que o ser humano é intrinsecamente ou potencialmente religioso, ou seja, não busco

defender binarismos e determinismos, pois a existência humana está para além de essencialismos. Ela é um contínuo acordo com a vida que se nos apresenta em contextos e contingências que a mente humana não consegue decodificar e encaixar em parâmetros morais rígidos e absolutos, sejam eles religiosos ou não.

Por isso, tenho acreditado que, quando se trata de *religião* nas aulas de História, não deveria haver a prerrogativa de que a particularidade da fé religiosa precisa estar autocentrada ou ser alçada a um patamar de apologias como sinônimo de “fé verdadeira” ou “fé falsa”. Em outros termos, tenho entendido que a particularidade da fé religiosa é uma experiência que pode ser considerada como uma dentre várias que existem e que venham a existir. Que um deus ou deuses pode(m) ser “único(s)” para um (a) estudante sem ferir a experiência alheia *na* e *com religião*, uma vez que, por meio do ensino de História, não há “a religião”, “o (a) deus (es, as)”, “a experiência religiosa” *per se* que determinam valores quando se trata de vida, direitos humanos e democracia.

No âmbito profissional, desde a graduação em História (2017-2022) na Universidade Católica de Petrópolis (UCP) e na Universidad de Extremadura (UEX) tive diversos questionamentos sobre como os/as historiadores e professores lidam com a temática *religião* em suas práticas historiográficas e letivas. Diante disso, passei a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria da História e Educação (GEPETHE/UCP/CNPq) entre os anos de 2019 e 2020 e a ter participações como “discente ouvinte” em cursos de Ciência da Religião na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) entre os anos de 2018 e 2019, cujo foco de interesse estava voltado para interfaces entre Educação, *Religião* e História.

Tais experiências de pesquisa me apontavam caminhos voltados para produções epistemológicas sobre *religião* a partir de lutas pela institucionalização e autonomia da disciplina Ciência da Religião – imbricada histórica e conceitualmente com a disciplina História das Religiões – em relação à Teologia. Ao buscar essas interfaces, percebi que havia produções acadêmicas referentes ao Ensino Religioso⁴ (ER) no que tange aos seus “ramos empírico (específico, histórico, filológico) e sistemático (geral, comparativo, teórico) sobre religiões” (Costa, 2019, p. 187), sem, contudo, haver uma referência específica a pesquisas sobre *religião* que não tivessem como

⁴ Para uma leitura minuciosa acerca da proposta de atuação profissional docente de Ensino Religioso “laico/não confessional” em âmbito escolar, cf.: COSTA, Matheus Oliva da. *Ciência da Religião Aplicada como o terceiro ramo da Religionswissenschaft: História, análises e propostas de atuação profissional. Tese de doutorado*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciência da Religião da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22356/2/Matheus%20Oliva%20da%20Costa.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2023.

problemática de pesquisa a análise de práticas religiosas/confessionais no âmbito do Currículo/Ensino de História.

Ademais, na experiência como docente de História em turmas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, algumas interpelações faziam com que eu refletisse sobre formas de lidar com a temática *religião* a partir da preparação de aulas e da elaboração e correção de atividades e provas. Ao discutir, por exemplo, sobre evolucionismo e criacionismo, alguns estudantes faziam determinadas perguntas e afirmações: “professor, por que sempre se fala desse tema a partir da Bíblia?”. Quando se tratava de “Antiguidade” e de “Pré-História da América”: “professor, você acredita em espíritos?”; “qual é a função das religiões?”; “o que é monoteísmo e politeísmo?”; “as crenças dos antigos parecem absurdas!”; “hoje também se acredita como os antigos!”; “os deuses são como os humanos e a natureza!”; “eu não acredito como eles!”; “a crença deles parece com a minha religião!”. Ao tratar sobre “Cruzadas”, “Renascimento”, “Reforma Protestante”, “África Subsaariana”, “Brasil Colonial”, “América Espanhola” apareciam certas proposições: “o meu antigo professor de História sempre falava mal de todas as religiões!”; “as guerras eram comuns entre as religiões?”; “nem toda religião é igual!”; “as religiões ajudavam na vida das pessoas!”; “as religiões mudam com o tempo!”; “o que é dogma religioso?”; “as religiões tinham um propósito!”

Para fins informativos, apresento essas proposições em forma de paráfrases, uma vez que elas são lembranças pessoais referentes a períodos como professor de História e de Língua Espanhola na rede pública e privada de ensino no município de Santo Antônio de Pádua/RJ, e na rede municipal de ensino de Sorocaba/SP entre os anos de 2021 e 2024.

No que se refere à revisão de literatura acadêmica, construí minha experiência com os levantamentos bibliográficos a partir de buscas realizadas por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que reúne trabalhos produzidos em instituições brasileiras de Ensino e Pesquisa, além das Revistas acadêmicas *História & Ensino*, do Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e *História Hoje*, da Associação Nacional de História (Anpuh-Brasil), as quais possuem credenciais específicas e legitimadas pela comunidade disciplinar de História, cuja representatividade nas publicações estão igualmente voltadas para o campo do Ensino de História.

Assim, utilizei os significantes “Religião” e “Ensino de História”, e “Currículo de História” e “Religião” ao realizar as buscas pelo BDTD e pela *Revista História & Ensino*; enquanto que na *Revista História Hoje*, realizei as buscas pelas suas próprias edições – de 2012 a 2023 –, a fim de demarcar o que tem sido discutido sobre *religião* na relação com o campo do Ensino de História em

função do interesse dessa pesquisa em articular *religião* a dimensões axiológicas a partir dos itens de História do Pism.

A partir desses levantamentos bibliográficos, identifiquei um conjunto de trabalhos que produzem articulações entre Religião, Currículo e Ensino de História a partir de enfoques em aspectos como (in) tolerância religiosa, racismo religioso, laicidade, alteridade, diversidade e representação religiosa

Esses trabalhos têm como base metodológica a pesquisa de campo em Terreiros e Templos (Almeida, 2022; Cavalli Junior, 2020; Costa, 2020; Costa, 2020; Marcelino, 2021; Oliveira, 2019; Souza (Kageran), 2021), além do uso de recursos metodológicos, tais como livros didáticos, material paradidático, história oral, narrativas em jornais e revistas de literatura religiosa (Azevedo, 2019; Castro, 2017; Costa, 2016; Cunha, 2017; Garcia, 2022; Issa, 2017; Luiz, 2022; Marcelino, 2021; Oliveira, 2020; Silva, 2020; Silvéria, 2018; Speroni, 2018; Visnieski, 2021), Enem/História Cultural Afro-Brasileira e Africana (Sampaio, 2020), legislações educacionais, PCNs, BNCC, receitas culinárias, festa religiosa, material de sequência didática, aula-oficina, currículos escolares de escolas públicas (Freitas, 2016; Muniz, 2020; Mota, 2018; Oliveira, 2020; Oliveira, 2020; Osmundo, 2022; Rezende, 2018; Rocha, 2020; Silva, 2019), manual do professor, textos historiográficos “confessionais” (Albuquerque, 2020; Araujo, 2020; Araujo, 2022; Arruda, 2018; Berlesi, 2017; Gama, 2022; Lopes, 2015; Neto, 2023; Santos, 2010; Vareto, 2010), práticas pedagógicas (Ribeiro, 2018; Santos, 2022; Silva Júnior, 2007), projeto político pedagógico, planos de aula (Cabral, 2022; Coelho, 2016; Costa, 2018; Moraes, 2018; Novais, 2022) e de ensino (Bakke, 2011; César, 2015; Garcia, 2022; Moraes, 2017; Noriega Pires, 2020; Novais, 2022; Oliveira, 2018; Rocha, 2021; Santos, 2022). Em vista disso, observei um panorama temático de produções acadêmicas nas fronteiras entre religiões afro-brasileiras, africanas, indígenas, cristãs e monoteístas, mais identificadas em evangélicos, católicos, muçulmanos, umbandistas, candomblecistas e kardecistas.

Quanto às buscas realizadas pela *Revista História & Ensino* e pela *Revista História Hoje*, identifiquei trabalhos que relacionam *religião* com a temática da mumificação na sociedade egípcia antiga como forma de enfatizar, entre outros aspectos, o fenômeno religioso por meio de filmes em “aulas-oficinas” (Sagredo, 2023); a representatividade religiosa do “feminino” em “mulheres romanas” presente em livros didáticos de História do 6º ano escolar (Sathler, 2023); análise de práticas religiosas e afro-brasileiras a partir de componentes curriculares e materiais didáticos na formação discente de curso de Licenciatura em História (Moura; Santos; Araújo, 2022); entrevistas junto a alunos evangélicos de “escola de favela” a respeito de seus “lugares de fala” em diálogo com

aulas de História (Maia, 2021); e a interferência da Igreja Católica nas questões de Estado a partir de análises de cartas encíclicas em referência à Educação na Argentina (Silva, 2021).

Diante do exposto, percebi que há aproximações temáticas com essa pesquisa no que tange à pluralidade de experiências religiosas e às interpretações sobre determinadas religiões em relação às suas variadas formas de produzir sentidos *de* e *no* mundo. Nesse sentido, não identifiquei trabalhos acadêmicos com a especificidade dessa pesquisa, a qual objetiva identificar e analisar articulações entre *religião* e dimensões axiológicas a partir do Pism de História.

Em se tratando do referencial teórico a partir do qual discuto o termo *religião* no âmbito do Currículo/Ensino de História, ao longo desta dissertação trabalho com esse termo a partir da abordagem discursiva pós-fundacional da teoria do discurso (Laclau; Mouffe, 2001)⁵, a qual desloca para a esfera do “político” qualquer área de produção de conhecimentos. Tal abordagem, pois, possibilita uma argumentação não essencialista e não universalista dos processos político-epistemológicos de significação de conhecimentos. Nesse sentido, a percepção sobre o termo *religião* é aqui orientada por uma abordagem discursiva capaz de oferecer uma interpretação sobre esse termo como um conteúdo/experiência histórica que se manifesta social, cultural e politicamente em espaços-tempos heterogêneos e com significados específicos em meio à análise dos conteúdos e itens de História do Pism.

Isso significa argumentar que a temática *religião* não possui uma definição última ou imponente devido a uma suposta essência com características fixas, autoevidentes ou autoexplicativas que, sem elas, tudo deixaria de ser/existir ou nada poderia passar a ser/existir apesar dessa essência/definição que se pretenda “transcendente” e não contextual. Em outras palavras, *religião* é um conteúdo histórico constituído de práticas discursivas (Asad, 2003) passível de ser reorganizado, refeito e potencializado constantemente em meio às interações em sociedade, inclusive porque desenvolver epistemologicamente uma análise de um objeto que participa igualmente da construção do conhecimento histórico escolar implica

um processo dinâmico por conhecer, cuja complexidade não pode ser congelada em uma objetividade estática. Com efeito, a tarefa de construir conhecimento [...] encontra na construção do objeto um de seus principais desafios, não pela necessidade de recortar, mas de incluir múltiplas dimensões que enriqueçam o objeto e que o dotem de densidade epistêmica (Retamozo, 2009, p. 88, grifo nosso, tradução nossa).

⁵ Ernesto Laclau, teórico argentino, foi professor da Universidade de Essex (Grã-Bretanha), onde ocupou a cátedra de Teoria Política e coordenou o programa de Ideologia e Análise do Discurso em parceria com Chantal Mouffe, cientista política que se dedica aos estudos sobre pós-feminismo, filosofia da linguagem, psicanálise, entre outros. Em 1985, publicaram o livro *Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics*, no qual desenvolvem três eixos principais no âmbito da Ciência Política: a constituição do discurso nas relações sociais, o posicionamento antiessencialista nas produções político-epistemológicas do conhecimento e as questões em torno do sujeito.

Em outras palavras, *religião* é aqui concebida como um conteúdo/experiência histórica que se modifica *no e com* o tempo a partir de “[...] diferentes crenças e práticas [que] fazem sentido para as pessoas e os grupos que as adotam, em contextos históricos específicos” (Bellotti, 2004, p. 100). Portanto, a partir dessa abordagem discursiva, também faço uso de aportes teóricos da ciência histórica e das Ciências⁶ da Religião, de modo a fundamentar o que aqui temos entendido sobre articulações entre *religião* e dimensões axiológicas situadas no âmbito do Currículo/Ensino de História. Quanto ao entendimento acerca de “dimensões axiológicas”, trabalho com essa categoria referindo-a a “[...] demandas de diferença [...] endereçadas ao currículo de História” (Martins, 2019, p. 81). Nesse sentido, esta dissertação dá ênfase nas dimensões axiológicas como valores a serem ética e educacionalmente mobilizados e propagados pela História escolar com vistas à construção de uma sociedade radicalmente democrática. Tais dimensões axiológicas, pois, são construídas e investidas de identidade a partir de relações com a diferença, ou seja, elas não se constituem previamente como valores individuais, pois suas razões de existir dependem de relações com o que se apresenta na própria diferença. Em outros termos, as dimensões axiológicas defendidas nesta dissertação estão envolvidas com o valor à vida, aos direitos humanos e à democracia como condições imprescindíveis para um Ensino de História que tenha como premissa mobilizar uma discussão ética em meio a relações democráticas com o que se apresenta como diferente, ou mesmo como antagônico.

De acordo com a postura epistêmica discursiva com a qual opero, tais valores que se pretendem democráticos só ganham identidade quando estão articulados a valores que os diferenciam, ou mesmo se antagonizam, como, por exemplo, valores “antidemocráticos”. Esses, por sua vez, podem ser caracterizados por um caráter moralizador, ou seja, “[...] como lugar de ‘tu deves’” (Martins, 2023a, p. 64) em detrimento da concepção de que “[...] um lugar possível para a ética no ensino de História é a exclusão da diferença que ameaça a presença de outras diferenças no espaço

⁶ O termo “[...] ‘Ciências da Religião’, nome oficial da disciplina no Brasil, com sua *autonomia administrativa*, subdividem-se em quatro subáreas: Ciência da Religião aplicada; Ciências da Linguagem Religiosa; Ciências Empíricas da Religião e Epistemologia das Ciências da Religião” (Figueiredo, 2022, p. 291, grifo do autor). Utilizo, portanto, a expressão “Ciências da Religião” como área disciplinar de “estudo de religiões” (Hanegraaff, 2017, p. 206) realizado por diferentes disciplinas, tais como, por exemplo, Filosofia, Sociologia, Antropologia, Linguística, Psicologia, História, Geografia, entre outras. Nesse sentido, o uso aqui de aportes teóricos das “Ciências da Religião” não tem por objetivo propor uma “definição conceitual de religião” ou “definir uma religião”, mas sim identificar contribuições que situem o termo *religião* como experiência histórica que produz múltiplas relações de temporalidade e alteridade em meio a articulações axiológicas a partir do Pism de História. Para uma análise e discussão acerca de “definições do conceito de religião” e “definição de uma religião”, cf.: FIGUEIREDO, Nestor. *Religião como objeto de ciência: a ideia de uma disciplina epistemologicamente autônoma a partir de uma abordagem definicional. Tese* (Doutorado em Ciências das Religiões). João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba – UFPB/CE, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25212?locale=pt_BR. Acesso em: 13 jul. 2023.

público [...]” (Martins, 2023a, p. 65). Portanto, em meio às articulações entre *religião* e dimensões axiológicas a partir dos itens objetivados de História do Pism, a diferença que ameaça a presença de outras diferenças democráticas é o que podemos considerar como “diferenças antidemocráticas”, as quais, por sua vez, estão em oposição ao valor à vida, aos direitos humanos e à democracia quando se trata da História que se deseja ensinada e aprendida.

Em vista disso, a possibilidade da identificação dessas dimensões axiológicas democráticas ocorre na medida em que há relações estabelecidas com a diferença como constituinte de qualquer identidade. Ademais, essas axiologias, identificadas nos itens de História do Pism em articulação à temática *religião*, permitem que uma discussão ética seja potencialmente mobilizada em função de alteridades e temporalidades que abrangem não uma forma de ser *como o outro*, mas sim de ser *com o outro* em meio a valores que se singularizam em relações democráticas com a diferença (Biesta, 2017) na construção do conhecimento histórico escolar legitimado.

Apresentado o panorama temático que constitui a problematização dessa pesquisa, coloco-me a apresentar os capítulos que estruturam esta dissertação. No capítulo 1, intitulado *Currículo/Ensino de História: uma interface em movimento*, realizo, na *seção 1.1*, uma discussão acerca dos âmbitos do Currículo de História e do Ensino de História como possibilidade de uma interpretação não-dicotômica, isto é, como campos que estabelecem relações incontornáveis de significação em meio a propostas, finalidades e deliberações em função do que se espera ensinado e aprendido na escola. Nesse sentido, não realizo uma “história do currículo”, mas apresento um modo de ver o Currículo de História e o Ensino de História como uma interface em constante interação. Argumento, pois, que o Currículo de História é Ensino de História, e o Ensino de História é Currículo de História.

Na *seção 1.2*, apresento a interface Currículo/Ensino de História como gestor de demandas de identidade/diferença. Enfatizo que tais demandas – trazidas por diversos sujeitos individuais e coletivos – tendem a viabilizar uma discussão ética quando atuam por meio de temporalidades e alteridades que se pretendem não narcísicas em meio à produção de narrativas históricas a partir de marcadores sociais da diferença, tais como classe, raça, gênero, etnia, *religião*. Nesse sentido, são produzidas demandas de identidade/diferença em processos de lutas por reconhecimento de pertencimentos étnicos, linguísticos, raciais, nacionais, sociais, religiosos em espaços-tempos distintos em função da constituição de identidades que se singularizam em suas afirmações junto às diferenças. Assim, argumento que *religião* é constituída como um marcador social que produz e é interpelado por demandas, seja dentro de universos religiosos, seja em outros lugares como no âmbito da História ensinada.

Na *seção 1.3*, trabalho com a ideia de que *religião* é um tema potencialmente sensível quando se torna alvo de articulações narrativas em meio a relações entre conteúdo escolar e dimensões axiológicas na produção do conhecimento histórico escolar. Desse modo, aproprio-me da categoria sensibilidade (Albuquerque Júnior, 2023) a partir de uma concepção voltada para relações corpo-subjetividade, nas quais podem ser ampliadas as capacidades de estudantes se tornarem presença (Biesta, 2017) em resposta ao conhecimento histórico escolar que lhes é oferecido.

No capítulo 2, intitulado *Pism como política curricular discursiva*, trabalho, na *seção 2.1*, com o Programa de Ingresso Seletivo Misto da Universidade Federal de Juiz de Fora (PISM/UFJF) como um indutor curricular constituído de percursos em função de suas interações entre o ensino médio e o ensino superior. Nesse sentido, em seus percursos curriculares, argumento que o Pism influencia e é igualmente influenciado por múltiplas relações e pertencimentos de sujeitos no que tange às suas abrangências geográfica e formativa quando se trata do potencial de interferência nos processos de ensino-aprendizagem dos (as) estudantes e da ampliação do acesso do público estudantil aos cursos de graduação da UFJF.

Na *seção 2.2*, analiso as matrizes de referência do Pism de História a fim de mapear as concepções de História e a forma como a temática *religião* tem sido nelas situada. Outrossim, discuto o Pism de História situando-o nas esferas da “política” e do “político” (Mouffe, 2015) de acordo com a postura epistêmica da teoria do discurso que orienta essa pesquisa. Assim, argumento que o Pism de História é uma prática discursiva constituída como um Currículo de História que delibera e legitima conteúdos e conhecimentos, via UFJF, em meio a processos de reflexões e debates para a objetivação do conhecimento histórico escolar que se deseja ensinado e aprendido na educação básica.

No capítulo 3, intitulado *Religião e dimensões axiológicas: que articulações nos itens de História do Pism?*, analiso os conteúdos produzidos sobre *religião* e discuto as articulações entre eles e as dimensões axiológicas identificadas ou não a partir da argumentação que o Pism de História se constitui como Currículo de História. Tais dimensões axiológicas, articuladas às totalidades narrativas dos itens em meio à análise de processos de “adjetivação” que expressem uma “denúncia”, “crítica” ou “defesa” de ações de sujeitos históricos nesses itens, são aqui percebidas como possibilidade de fomentar e provocar uma discussão ética. Nesse sentido, na *seção 3.1*, realizo o movimento analítico da empiria dessa pesquisa, apresentando o modo como os respectivos itens são analisados pela categoria “lógicas de equivalência” e “lógicas de diferença” (Howarth, 2000), segundo a qual se argumenta que somente é possível constituir uma identidade – tal qual das

dimensões axiológicas – a partir de sua relação com a diferença. Ainda nessa seção, apresento como as articulações entre os conteúdos e as dimensões axiológicas são realizadas por processos de adjetivação, uma vez que, por meio deles, potencializa-se um caráter ético/valorativo em meio às formas de relacionar-se com esses conteúdos objetivados.

Na *seção 3.2*, analiso os conteúdos sobre *religião* situados no Pism de História, apresento os processos de identificação das dimensões axiológicas e discuto o que esses conteúdos demonstram acerca da temática *religião* como um potencial elemento mobilizador de uma discussão ética. Na *seção 3.3*, analiso os conteúdos gerais de História com assuntos *religiosos* apresentados pelos itens, exponho os processos de identificação das dimensões axiológicas e discuto como esses assuntos *religiosos* interpelam as narrativas desses itens em meio à identificação das dimensões axiológicas como expressão de uma discussão ética.

Capítulo 1 CURRÍCULO/ENSINO DE HISTÓRIA: UMA INTERFACE EM MOVIMENTO

Entre as pesquisas no campo do Ensino de História que dialogam, mais particularmente com [...] entendimentos de currículo de História [e] que o significam como espaço-tempo de fronteira produtor de identidades ou como espaço de enunciação de diferença, entre outros [...], destacam-se o lugar atribuído à disciplina História nos processos de identificação sociocultural, bem como seus efeitos performáticos na produção da diferença a partir da mobilização das coordenadas espaço-tempo. De uma maneira geral, esse tipo de reflexão opera com a ideia de currículo-percurso-substantivo e currículo-percurso-verbo de forma articulada (Gabriel, 2019a, p. 77).

Este capítulo tem como foco explorar a interface Currículo/Ensino de História⁷, a partir da qual a escrita desta dissertação se estrutura. Nesse sentido, fazer pesquisa com essa interface é uma forma de mobilizar as premissas de alteridade e temporalidade como afirmação de que “[...] o outro é objeto da história, de maneira incontornável [devido ao] interesse em relação à subjetividade do outro passado” (Dalongeville, 2001, p. 92 *apud* Gabriel, 2019b, p. 152). Esse “outro” que, no âmbito das relações ensino-aprendizagem, pode aparecer como algo com que estudantes se identificam ou até mesmo se antagonizam em seus processos de identificação-subjetivação como respostas a articulações narrativas entre conteúdos e dimensões axiológicas na configuração do conhecimento histórico escolar.

Nesse sentido, a interface Currículo/Ensino de História está aqui situada como “espaço-tempo hibridizado [e de] enunciação” (Macedo, 2006, p. 285; Monteiro; Penna, 2011), no sentido de que esse espaço-tempo curricular, em concordância com a epígrafe de abertura deste capítulo, aparece como caminhos de percurso assim como em atos de percorrer. Ele permite a abrangência de múltiplos envolvimento de estudantes com narrativas oriundas da História ensinada, as quais podem ser entendidas como uma “[...] síntese do heterogêneo de diferentes experiências temporais” (Gabriel, 2015, p. 188), que abrange “[...] uma porção gigantesca de vida, de seres, de cosmologias, de lógicas, de modos de vida que querem lugar no mundo e que nos ensinam a viver, nos ensinam relações com o passado” (Pereira; Seffner, 2021, p. 282).

Assim, neste capítulo, trato a interface Currículo/Ensino de História numa perspectiva teórica pós-fundacional⁸ da teoria do discurso que abre espaços para processos discursivos de significação

⁷ Utilizo o termo “Currículo/Ensino de História”, com as iniciais maiúsculas, para se referir aos campos de investigações e, por sua vez, “currículo”, “ensino de História”, “História ensinada” e “aulas de História”, com as iniciais minúsculas, como referência ao âmbito das relações ensino-aprendizagem em sala de aula.

⁸ O termo pós-fundacional reúne uma rede de teóricos e pesquisadores em torno da chamada “Escola de Essex” da teoria do discurso. Sua teoria discursiva se estendeu a vários campos teóricos, tais como à teoria da democracia, à teoria dos novos movimentos sociais, ao campo filosófico, ao linguístico, entre outros. Segundo Silva (2000, p. 92-93), esse é um “[...] termo abrangente, cunhado para nomear uma série de análises e teorias que ampliam e, ao mesmo tempo, modificam certos pressupostos e procedimentos da análise estruturalista. Particularmente, esta teorização [...] mantém a ênfase estruturalista nos processos linguísticos e discursivos, mas também desloca a preocupação estruturalista com

do Currículo/Ensino de História como gestor de demandas de identidade e diferença. Tal entendimento mobiliza uma discussão ética e política que permite transitar por temas que se tornam sensíveis a partir de articulações entre conteúdo e dimensões axiológicas mobilizadas por meio da História ensinada. Tal perspectiva é, ainda, uma forma de afirmar o caráter inseparável e não dicotômico de fazer pesquisa com essa interface através do entendimento de que currículo de História é ensino de História, e ensino de História é currículo de História, já que há uma potência unificadora de investigação, análises e interseções em suas produções de conhecimento em decorrência de problematizações, ferramentas conceituais, enfoques temáticos, objetos de interesse, disputa de narrativas e de regimes de verdade.

Entendendo-se que o currículo de História é ensino de História, e ensino de História é currículo de História quando articulados como uma interface que recebe e responde a demandas de identidade/diferença que permeiam as aulas de História da educação básica, mobilizo *religião*⁹ como um tema/contéudo que interpela processos de identificação-subjetivação de estudantes que, a partir de seus envolvimento com a História ensinada, podem atribuir sentido às suas formas de ser e estar no mundo.

Assim, estruturo este capítulo tratando, na seção 1.1, da interface Currículo/Ensino de História como um constructo teórico-prático de processos de significação. Esse movimento será feito a partir de uma abordagem discursiva que possibilita a realização de leituras políticas dessa interface, a qual é disputada como uma experiência curricular produzida em função do que se espera ensinado e aprendido em sala de aula.

Na seção 1.2, trabalho com a ideia de Currículo/Ensino de História como gestor de demandas de identidade/diferença. Ele é interpelado por essas demandas trazidas por diversos sujeitos, individuais e coletivos, - inclusive estudantes -, de modo que uma discussão ética que conjuga temporalidade (passado-presente-futuro) e alteridades (identidade-diferença) não narcísicas é produzida quando essas demandas são alvo de articulações narrativas entre conteúdo e dimensões axiológicas na estruturação de uma História ensinada que se pretende democrática.

estruturas e processos fixos e rígidos de significação. Para esta teorização [...], o processo de significação é incerto, indeterminado e instável.”

⁹ Ao trabalhar com o termo *religião* relacionado a temas potencialmente sensíveis no âmbito do Currículo/Ensino de História, não tenho como objetivo fazer um “estado da arte” de *religião*, no sentido de discutir categorias definicionais ou não definicionais desse termo (Figueiredo, 2022), nem mesmo discutir ou comparar confissões de fé, valores religiosos, aderências eclesiais ou religiosidades. Conforme vamos ver no capítulo 3, meu objetivo consiste em analisar se e como os conteúdos sobre *religião* se articulam a dimensões axiológicas que têm sido hegemônicas nos itens de História do Programa de Ingresso Seletivo Misto da Universidade Federal de Juiz de Fora (PISM/UFJF) na configuração do conhecimento histórico escolar legitimado.

Por fim, na seção 1.3, invisto na ideia de que a interface Currículo/Ensino de História amplia seu potencial de participação nos processos de identificação-subjetivação dos sujeitos implicados nas relações de ensino-aprendizagem quando há articulações entre conteúdo e dimensões axiológicas. Argumento que, a partir de uma concepção de sensibilidade voltada para relações corpo-subjetividade, os/as estudantes se tornam mais capazes de se “tornarem presença” (Biesta, 2017), fazendo, portanto, da interface Currículo/Ensino de História um âmbito sensível quando narrativas são mobilizadas em meio à construção do conhecimento histórico escolar.

1.1 Currículo/Ensino de História: relações incontornáveis em processos de significação

O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é o passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações (Foucault, 2000, p. 7).

Currículo é comumente relacionado à ideia de trajetória e pode ser entendido a partir de sua estruturação por aspectos como disciplinas, planejamentos, avaliações, conteúdos e conhecimentos. Aspectos esses que têm como objetivo encaminhar e definir o que vai ser realizado na escola e que indicam igualmente as formas de estruturar um pensamento ou experiência curricular (Lopes; Macedo, 2011).

O currículo tem sido pensado como um texto que está constantemente nas políticas da escola e com as quais se disputa a própria significação do que ele vem a ser, levando-se em consideração relações com conteúdos, conhecimentos e finalidades sociais, tais como formação para competências de trabalho e cidadania (Lopes; Macedo, 2011). Todo o debate curricular, pois, passa por essa disputa do que se pretende ensinado e aprendido na escola.

Refletindo-se sobre a tradição curricular, percebemos que existem conteúdos escolares básicos que tendem a ser considerados imutáveis, como, por exemplo, ler, escrever e contar. Tal reflexão permite fazer com que haja a ideia de permanência quando se pensa em funções sociais da escola. No entanto, ao mesmo tempo que se permanecem certos aspectos, tais permanências nunca se mantêm exatamente da mesma forma.

Nesse sentido, as disciplinas hoje não são como eram no passado. A maneira como se ensina, os conteúdos, conhecimentos e as formas de organização são diferenciados, uma vez que existem os momentos em que se planeja o currículo, em que se pensa propostas curriculares junto a diversas demandas sociais institucionalizadas por ministérios, secretarias de educação, comunidade escolar, ou seja, o currículo “[...] constitui-se num terreno para múltiplos agentes, cuja dinâmica envolve mecanismos diversos, numa confluência de práticas” (Melo, 2019, p. 59-60). Uma confluência de

práticas que aponta para um fazer curricular que, no cotidiano da escola, possibilita que o currículo seja transformado porque ele mesmo depende da relação professores-estudantes que se dá sobretudo em processos de ensino-aprendizagem nas salas de aula (Lopes; Macedo, 2011).

Nesse sentido, a história do currículo é uma história de disputas em função do que vai ser ensinado e aprendido na escola, ou seja, que disciplinas, conteúdos e conhecimentos devem ser mais valorizados. Por isso, a escola e o currículo escolar são sempre alvos de disputas em relação ao que se entende por conhecimento legítimo, isto é, disputas constantes pela significação do que a sociedade valoriza como sendo imprescindível a ser ensinado e aprendido. Tais disputas, por sua vez, não podem ser classificadas impreterivelmente como interna ou externa à escola, pois elas acontecem simultaneamente (Lopes; Macedo, 2011). Entretanto, isso não significa que não existem instâncias fora da escola (como Estado, Secretarias de Educação, Ministérios, Comunidades Escolares etc.) que se mobilizam a fim de oferecer um ordenamento curricular à escola. Sob esse ângulo, Sacristán (2008, p. 108) adverte:

A ordenação curricular faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade. Em qualquer sociedade complexa é inimaginável a ausência de regulações ordenadoras do currículo.

O currículo, nesse sentido, é um documento/texto pensado e articulado por instâncias sociais que têm como meta construir organizações eficazes de planejamento com o intento de lograr um melhor controle sobre o que vai ser ensinado e aprendido na escola por influências de grupos de interesses diversos, como, por exemplo, movimentos sociais, sindicatos, políticos, profissionais da educação, mercado etc. Influências essas que fazem com que tais instâncias sociais estejam de alguma forma participando na produção daquilo que vem a ser a luta pela significação do currículo. Considero, assim, que essa luta tem um

[...] significado [que] não é pré-existente; ele é cultural e socialmente produzido. Como tal, mais do que sua fidelidade a um suposto referente, o importante é examinar as relações de poder envolvidas na sua produção. Uma análise [...] do processo de significação combina-se aqui com uma análise das conexões entre poder e saber para caracterizar o processo de significação como não apenas instável, mas também como dependente de relações de poder (Lopes; Macedo, 2011, p. 41, grifo nosso).

Embora exista tal ordenação curricular nos processos de significação, isso não implica argumentar que teoria e prática são dissociáveis e que acontecem em momentos distintos ou apartados, visto que o currículo reúne ações teórico-práticas em função de onde, quando, o que, como e para que processos de significação são disputados, entendendo-se assim que o próprio currículo

“[...] não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, [mas ele é] a própria luta pela produção de significado, a própria luta pela legitimação (Lopes; Macedo, 2011, p. 92). Portanto, tudo aquilo que se planeja e se propõe para o currículo, será traduzido e interpretado de múltiplas maneiras, pois esse currículo será constantemente submetido às relações que serão estabelecidas na escola.

Ademais da necessidade de ordenação do currículo, o documento/texto curricular tende a anunciar fechamentos de significação em função de prescrições que se pretendem fixas, isto é, sobre o que vai ser a definição última de como determinada política curricular tem de ser. No caso do texto curricular, ele tem a pretensão de que vai ser fechado a partir de uma única prescrição daquilo que será realizado na escola. Contudo, não existe uma leitura inevitável. Se um texto é submetido à leitura, esse texto será interpretado e entrará na disputa pela significação, ou seja, um texto que não seja suscetível à interpretação é simplesmente um texto que não foi lido. E se não foi lido, ele não existe como texto. O texto só existe se ele for submetido à leitura. E submetendo-o à leitura, ele é interpretado (Derrida, 1995).

Nesse sentido, ao enfatizar a interface Currículo/Ensino de História como uma relação incontornável, sublinho que essa interface está também situada em processos interpretativos de significação, nos quais a perspectiva discursiva é assumida como uma leitura possível dentre várias, de modo que essa perspectiva corrobora a ênfase no lugar não dicotômico¹⁰ entre currículo de História e ensino de História.

Ao trazer, pois, a perspectiva discursiva afasto-me da ideia de que a teoria sobre currículo é uma prescrição para dizer a professores o que tem de ser feito, como estes devem ser e agir em sala de aula. Tal postulado é uma possibilidade de que o currículo seja entendido contextualmente porque ele mesmo é um processo contextual da escola no qual relações de validação e hegemonização de conteúdos e conhecimentos são estabelecidas no âmbito escolar.

Por ser um processo contextual, está em aberto as definições normativas que o regem. Definições essas que carregam um *déficit* e “vazio normativo” (Lopes, 2015a, p. 2), não no sentido de que se possa fazer qualquer coisa, mas sim porque não há a última resposta que contemple de uma

¹⁰ A respeito de sentidos dicotômicos em produções no campo do Currículo – o que não é minha proposta e olhar sobre o respectivo campo ao dialogar com o Ensino de História – exponho, exemplificativamente, outras formas de trabalhos na tradição curricularista conforme assinala Macedo (2006, p. 100, grifo da autora): “*O diálogo com a tradição, no entanto, moldou essa ampliação que assumiu a forma de acréscimos àquilo que era entendido por currículo — o formal — de outras dimensões, entre elas a vivida. São muitos os termos que definem esse somatório de dimensões: pré-ativo e interativo (Jackson, 1968); como fato e como prática (Young e Whitty, 1977); oficial, percebido, operacional e experiencial (Goodlad, 1979); prescrito, apresentado, moldado, em ação e realizado (Gimeno Sacristán, 1988); pré-ativo e ativo (Goodson, 1995).*”

vez por todas “o que é um currículo”, já que as lutas e disputas caracterizam a razão de ser de um processo discursivo de significação (Lopes; Macedo, 2011), entendendo-se “[...] discurso [como] uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, *constituindo e construindo o mundo em significado*” (Fairclough, 2001, p. 91, grifo nosso).

Além disso, com a perspectiva discursiva, questiono o lugar submisso da “prática”, isto é, a ideia de que tem de haver uma instância teórica superior para que, verticalmente - num *top-down* -, comunique à escola e a professores o desempenho a ser realizado, como se professores fossem pessoas que apenas resistem ou se submetem àquilo que é prescrito em outro lugar fora da escola. Não obstante, com essa perspectiva não ignoro o poder estabelecido por instituições que não a escola, tampouco que somente a escola detém o lugar da política, da prática e da cientificidade. Em outras palavras, o esforço aqui é explicitar que não há um ponto absoluto de origem do sentido de política e/ou que de algum lugar emanaria uma política plenamente aceitável e resoluta.

Suspeitar que não há esse lugar de origem da política que atravessa as múltiplas formas de olhar a interface Currículo/Ensino de História é justamente uma possibilidade de fazer uma investigação que desloca para o lugar da política os processos de significação que permeiam a experiência/pensamento curricular pela abordagem discursiva, considerando-se que “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (Foucault, 2000, p. 10).

Assim, quando desloco a interface Currículo/Ensino de História para o lugar da política, reconheço que a política tem a dimensão de controle da significação, isto é, a tentativa de controlar o que tem de ser feito, como o ensino e a aprendizagem têm de ser geridos. Entretanto, com a perspectiva discursiva, não se vê a política exclusivamente como o lugar de pleno controle, pois tenho entendido que todo controle permite a possibilidade de escape. Todo controle só consegue ser exercido se também for submetido ao fracasso. Nesse sentido, a interface Currículo/Ensino de História deixa de ser simplesmente o modo como a política exerce controle sobre a prática, mas um modo de colocar-se a pensar como se faz diferente daquilo que é alvo de controle (Lopes, 2015a).

À vista disso, contraponho-me aos registros de investigação teórico-práticos do Currículo/Ensino de História que só veem a política curricular como possibilidade de controle ou de dominação. Do ponto de vista da investigação da política de currículo, assumo outras estratégias de estar trabalhando com esse âmbito, como, por exemplo, com as provas do Programa de Ingresso Seletivo Misto da Universidade Federal de Juiz de Fora (PISM/UFJF). Nesta dissertação, ele se constitui como uma política curricular discursiva, a partir da qual vou analisar possíveis articulações

narrativas entre produção de conteúdos sobre *religião* e dimensões axiológicas nos itens de História, configurando-se, assim, um Currículo de História.

Ao enfatizar a interface Currículo/Ensino de História, tenho entendido que os conteúdos que envolvem *religião*, quando articulados a dimensões axiológicas na configuração do conhecimento histórico escolar, pode estabilizar ou deslocar narrativas que conformam modos de ver o mundo. Como um “[...] produto histórico de processos discursivos” (Asad, 2003, p. 264), *religião* é um tema potente para interpelar estudantes em seus envolvimento a partir da mobilização de narrativas de conteúdos da História ensinada – tais como do Pism de História –, permitindo-lhes refletir como que *religião* pode ser apropriada “[...] nessa ou naquela direção, conferindo [...] historicamente esse ou aquele significado?” (Benatte, 2014, p. 68) em articulação a dimensões axiológicas que se pretendem democráticas para o âmbito do Currículo/Ensino de História, conforme vamos ver no terceiro capítulo desta dissertação.

Sob esse modo discursivo de ver os processos de significação, a despeito de uma única leitura possível sobre a experiência/pensamento curricular, a interface Currículo/Ensino de História assume aqui outras leituras e interpretações que não necessariamente são pensadas ou previstas por uma única instância social. Inscrever-se num pensamento curricular que se abre a outras leituras e interpretações é uma forma de assumir uma perspectiva discursiva que desloca para a política as suas significações e que não se pretende ser “centrada”, ou seja, a política não é definida a partir de uma noção de estrutura centrada (por exemplo, ela é só econômica, cultural, religiosa etc.) (Lopes, 2015a). Logo, este pensamento/experiência curricular é permeado pelo discurso, uma vez que o tenho considerado como um

processo de recontextualização, [em que] textos, assinados pela esfera oficial, ou não, produzidos e difundidos em diversos contextos, são fragmentados e recriados em processos contínuos. Nesses processos contínuos são alterados os sentidos e significados atribuídos pelos diferentes sujeitos que atuam nos contextos de sua produção e significação, em vários tempos e espaços. Como esses textos alteram suas marcas iniciais ao incorporarem novos sentidos e significados, tornam-se *híbridos* (Dias, 2009, p. 64, grifo da autora).

Situando-se a interface Currículo/Ensino de História como híbrida em sua atuação em diversos tempos e espaços, aponto que os processos de identificação-subjetivação de estudantes como sujeitos tornam-se experiências vividas porque afetadas quando estão envolvidas com narrativas históricas mobilizadas em seus múltiplos lugares de enunciação em aulas de História, contribuindo, portanto, para a significação dessa interface. Aliás, enunciação aqui não é entendida como referência àquilo que apenas se fala, associada à ideia da palavra. É crucial não reduzir a enunciação discursiva exclusivamente ao que se fala porque o discurso não é uma noção que está limitada àquilo que se

apresenta apenas de forma escrita ou oral. Discurso é prática, uma prática de significação que permeia o Currículo/Ensino de História em seu movimento de percurso. Por isso,

Ter a prática como centro e foco de nosso olhar não significa operar com a dicotomia currículo prescrito – os documentos produzidos – e o vivido – o currículo praticado nos espaços escolares e em sala de aula. Compreendemos que *tanto o espaço do fazer como os das deliberações curriculares são campos enunciativos híbridos, polissêmicos, complexos e multifacetados, que se constituem em um ir e vir constante de lutas, legitimações e significação social* (Azevedo, 2011, p. 73, grifo nosso).

Assim, ao ressaltar a interface Currículo/Ensino de História como relações incontornáveis em processos de significação (Macedo, 2006); (Monteiro; Penna, 2011), dialogo com a postura epistêmica¹¹ pós-fundacional da teoria do discurso (Laclau; Mouffe, 2001); (Laclau, 2005); (Marchart, 2009); (Burity, 2008, 2010); (Howarth, 2000); (Gabriel, 2013), a qual implica problematizar constantemente “[...] figuras metafísicas fundacionais” (Marchart, 2009, p. 14) que dizem que a razão de ser de algo deve ser entendida como algo transcendental ou como essência natural, já dado e originário, trazendo garantias deterministas de interpretações de mundo. É, pois, uma postura epistêmica que abre igualmente para possibilidades de reflexão sobre a contingência como instituinte do real, na medida em que o sentido de algo é fruto de relações políticas de poder que permitem a significação do objeto de investigação, embora este seja definido precária, provisória e contingencialmente. Nesse sentido,

[...] a teoria do discurso tem o potencial de ser uma ferramenta de compreensão do social, uma vez que seu próprio entendimento se dá, nesta perspectiva, a partir da construção de ordens discursivas, sendo a questão do poder central e constituidora de relações sociais. [...] que contempla a contingência, a precariedade, a indeterminação e o paradoxo como dimensões ontológicas do social (Burity, 2008, p. 153-154, grifo nosso).

Assumir uma postura epistêmica pós-fundacional da teoria do discurso não implica negar fundamentos do mundo social, um “[...] niilismo epistemológico” (Gabriel, 2005, p. 6), tampouco um “[...] tudo vale, mas sim problematizar e desnaturalizar o estatuto ontológico [a razão de ser] desses fundamentos” (Gabriel, 2015, p. 178) e privilegiar possibilidades de outras leituras políticas do mundo social. Isso significa que tal postura “[...] articula ontologia e política [...] e investe na força da contingência nos processos de significação” (Gabriel, 2023, p. 40). À vista disso,

Afirmar, pois, que o “ser” das coisas deste mundo é relacional, pressupõe reconhecer que nenhum ato de significação é possível fora de um sistema de diferenças. Além disso, a diferença – identitária e semântica – que assim se constitui é entendida como sendo provisória e incompleta, resultante contingente de disputas sociais pela imposição de sentidos particulares como universais, resultante de lutas hegemônicas. Essa compreensão

¹¹ Explícito como postura epistêmica uma forma de assumir e engendrar “outras perspectivas de ver” (Sarlo, 1997, p. 10) as produções de conhecimento como jogos políticos de significação do mundo social.

permite operar com a ideia de que as articulações discursivas não são apenas traços de uma luta pelo poder que ocorre em outro plano, mas sim a dinâmica mesmo por meio da qual as lutas hegemônicas acontecem (Gabriel, 2013, p. 58, grifo nosso).

Em se tratando de processos de significação, a definição de algo exige abordagens discursivas e também a mobilização da dimensão política de um mundo social aberto a tais processos de significação. Portanto, torna-se necessário significar “[...] o político como o ontológico do social” (Laclau, 2005, p. 94) no movimento de entender a interface Currículo/Ensino de História como relações incontornáveis em processos de significação.

Uma vez que a dimensão política passa a tomar um lugar de deslocamento de leituras do Currículo/Ensino de História a partir de construções discursivas de mundo, a teoria do discurso pós-fundacional possibilita o entendimento de abordagens discursivas que “[...] enfatizam o deslocamento da compreensão da linguagem do texto para a linguagem da tessitura do real, entendendo-se a textualidade para além da linguística” (Gabriel, 2015, p. 178), ou seja, compreendendo-a na medida em que as abordagens discursivas não se reduzem à escrita ou à fala, mas tratam-se de significações constitutivas de palavras e ações sob constante relação diferencial com algo diferente (Laclau, 2005).

Nesse sentido, entender a interface Currículo/Ensino de História como algo forjado na linguagem e estruturado em discurso pressupõe conhecer as lutas políticas pelas lentes das disputas semânticas (Burity, 2008) a partir de “[...] prática[s] discursiva[s] de atribuição de significados e de construção de sentidos, que se faz[em] num jogo de interseção entre diferentes discursos sociais e culturais. Nesse jogo, sentidos são incessantemente disputados, mesclados, negados, fixados e universalizados” (Alvim; Velasco, 2021, p. 268).

Dessa forma, as abordagens discursivas permitem pensar a interface Currículo/Ensino de História como algo discursivamente produzido em meio a jogos discursivos da linguagem, os quais disputam politicamente a hegemonização de dimensões epistemológicas e axiológicas que “[...] tornam possíveis novas e significativas interpretações” (Howarth, 2000, p. 5-6), sobretudo quando essa interface é produzida como percurso a ser trilhado por demandas de identidade/diferença trazidas por estudantes como sujeitos que se envolvem com articulações entre conteúdo e dimensões axiológicas¹² em aulas de História.

Portanto, a potência da abordagem discursiva não está na negação da materialidade do mundo, mas na existência de outras formas de acessar e dar sentido às complexas relações entre “[...] pensamento e realidade, sujeito e objeto, simbólico e material” (Gabriel, 2015, p. 181) produzidas no mundo sob uma articulação que se dá em meio a processos relacionais que não se limitam à descrição

¹² Dedico-me com detalhes a respeito de articulações entre conteúdo e dimensões axiológicas na seção 1.3 deste capítulo.

ou à nomeação de algo, mas opera sob a ordem do material por meio de espaços que criem significações dentro de uma relação de diferenças. É por isso que com que essa abordagem discursiva entendo a interface Currículo/Ensino de História como

[...] discursos [que] não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as constituem; diferentes discursos constituem entidades-chave (sejam elas a ‘doença mental’, a ‘cidadania’ ou o ‘letramento’) de diferentes modos e posicionam as pessoas de diferentes maneiras como sujeitos sociais (Fairclough, 2001, p. 22).

Assim, o Currículo/Ensino de História cria tais significações na medida em que os processos de ensino-aprendizagem são acessados e interpretados por estudantes e, com efeito, materializados em narrativas que envolvem sensibilidades, identificação e subjetivação frente ao que lhes é oferecido como conhecimento histórico escolar.

Sendo assim, discurso é pensar em linguagens, práticas, ações e instituições que são significadas de uma determinada maneira, sujeitas a interpretações e que vão resultar num fechamento de significação, entendido aqui como precário e contingente. Isto significa que qualquer relação que se tenha com aquilo que se denomina “realidade” envolve uma linguagem, envolve uma possibilidade de interpretação de como tal realidade se constitui. Não existe, portanto, o que se poderia ser chamado de acesso ou entendimento direto, definitivo, imediato e essencial sem a mediação do discurso.

O fato de que todo objeto seja constituído como um objeto de discurso não tem qualquer relação com até que ponto existe um mundo externo ao pensamento ou com a oposição realismo/idealismo. Um terremoto ou a queda de um tijolo é um evento que certamente existe, no sentido de que ele ocorre aqui e agora, independentemente de minha vontade. Mas, o quanto sua especificidade como objetos é construída em termos de ‘fenômenos naturais’ ou como ‘expressões da ira de Deus’ depende da estruturação de um campo discursivo. *O que é negado não é que tais objetos existem externamente ao pensamento, mas, de fato, a afirmação distinta de que eles podem constituir a si mesmos como objetos fora de quaisquer condições discursivas de emergência* (Laclau; Mouffe, 2001, p. 108, grifo dos autores).

Uma vez que há a mediação do discurso, existe a possibilidade de disputas de interpretação, mesmo a respeito daquilo que parece estar com uma significação mais fechada, cristalizada e imponente. Entretanto, isso não significa que qualquer um possa dizer ou interpretar o que quiser ou que qualquer interpretação é tão boa quanto outra, ou seja, uma ideia de um relativismo absoluto (Castro; Lopes, 2020). A postura epistêmica com a qual opero não autoriza afirmar a ideia de que se possa dizer qualquer coisa ou que tudo vale. Pelo contrário. A perspectiva pós-fundacional da teoria do discurso argumenta que não existe a definição ou a significação última que não esteja sujeita à possibilidade de ser interpretada de outro modo. Não há o fechamento final de uma significação. Por isso, dizer que tudo vale é tão fundamentalista como dizer que vale uma coisa só. Esta perspectiva

discursiva possibilita colocar justamente o Currículo/Ensino de História numa disputa política constante de significação, visto que

[...] o currículo deixa de ser uma coisa, e é mais do que um processo. Torna-se um verbo, uma ação, uma prática social, um significado privado, e uma esperança pública. Currículo não é apenas o sítio do nosso trabalho, torna-se o produto do nosso trabalho, mudando como somos mudados por ele. É uma conversa contínua, ainda que complexa (Pinar, 1998, p. 188).

Por apresentar-se como uma conversa complexa, a interface Currículo/Ensino de História pode ser caracterizada pela sua potência de indução quando se propõe a refletir sobre o que se deseja ensinado e aprendido por meio da História escolar. É, pois, um tipo de conversa contínua e complexa decorrente de uma experiência/pensamento curricular que vê essa interface significada por textos, conteúdos e conhecimentos que são permeados por relações de poder (Silva, 2004) e inseridos em caminhos de percurso, bem como em atos de percorrer (Pinar, 1998).

Articulada essa interface, ela mesma se torna um movimento de significação em meio a relações ensino-aprendizagem, visto que “[...] *abre possibilidades para incorporação* de experiências, diferenças, desejos, *demandas* e interesses individuais e coletivos do sujeito – discente e docente – *que percorre e age nesse percurso*” (Gabriel, 2019a, p. 73, grifo nosso). Isto implica afirmar, mais uma vez, o caráter não dicotômico, incontornável e de entrelugar do currículo de História junto ao ensino de História, e do ensino de História junto ao currículo de História, uma vez que “[...] qualquer tentativa de definição de *currículo de História* pressupõe a compreensão de movimentos teórico-práticos internos a dois campos de estudos e de pesquisa: o do *currículo* e o do *ensino de História*” (Gabriel, 2019a, p. 72, grifo da autora).

Pensado e articulado em termos de processos de significação e legitimação para o/no âmbito escolar, o currículo de História está no ensino de História, e o ensino de História está no currículo de História. Portanto, trabalhando-se essa interface com essa perspectiva, Currículo de História é Ensino de História, e Ensino de História é Currículo de História, pois eles se afirmam como relações incontornáveis em processos de significação legitimados em meio a demandas de identidade/diferença que, conforme vamos discutir na próxima seção, permeiam e caracterizam essa interface.

1.2 Currículo/Ensino de História: um gestor de demandas de identidade/diferença

[...] as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em suas afirmações sobre identidades (Silva, 2004, p. 75).

Entendendo-se a interface Currículo/Ensino de História inserida em contextos político-sociais que deliberam institucional e educacionalmente o que se pretende ensinado e aprendido com a História na escola, as práticas de significação assumem lugar nessa interface. Ou seja: tais práticas não se limitam à mera prescrição de um texto/documento ou teoria curricular que estaria apartada do ambiente escolar para ser verticalmente aplicada por outras instâncias político-sociais nos processos de ensino-aprendizagem. Argumento que elas mesmas ocorrem simultaneamente na hibridez entre deliberações institucionais e práticas de ensino-aprendizagem em salas de aula a partir de marcadores sociais da diferença que atravessam o ambiente escolar (Azevedo, 2011; Bittencourt, 2008).

É a partir desses marcadores que as demandas de identidade/diferença¹³ podem estar inscritas em experiências curriculares que “[...] precisam antes questionar a própria validade das prescrições pré-digeridas em um mundo em fluxo e em mudança. Precisamos, em suma, [...] do currículo [...] como narração de identidade, do ensino narrativo da vida” (Goodson, 2008, p. 142) quando se opera com a interface Currículo/Ensino de História.

Uma vez que o Currículo/Ensino de História está imerso em dimensões espaço-temporais que se relacionam com marcadores sociais que têm organizado nossa sociedade, tais como raça/etnia, classe, gênero, sexualidade, *religião* etc., e, como tais, têm sido alvo de interpelações em meio a relações ensino-aprendizagem, enfatizo que tais marcadores produzem demandas que interpelam experiências particulares e coletivas de estudantes como sujeitos de demandas e desejos. Elas também podem se manifestar em narrativas mobilizadas por meio da História ensinada, a partir das quais estudantes são interpelados como sujeitos que podem se “tornar presença” em resposta ao conhecimento histórico escolar que lhes é oferecido.

Tais demandas, portanto, podem ser pensadas e caracterizadas a partir de uma “[...] identificação de uma situação como injusta, estruturação de pedidos e queixas, *interpelação das alteridades* e luta por reconhecimento” (Retamozo, 2009, p. 116, tradução nossa, grifo nosso), conjugando reivindicações, vontade e visibilidade para a significação de dimensões axiológicas em articulação ao conteúdo escolar, de modo que o Currículo/Ensino de História seja um lugar a partir do qual se lute por uma sociedade mais justa e democrática.

Nessa perspectiva, o Currículo/Ensino de História é entendido como um gestor de demandas de identidade/diferença, de alteridades, pois atua na produção de narrativas que articulam

¹³ De acordo com o entendimento de Currículo/Ensino de História como uma interface, reafirmo, igualmente, que não é possível, numa perspectiva de interface, tratar de identidade sem falar de diferença, como trazido no trecho que serve de epígrafe para esta seção do capítulo.

conhecimentos científicos produzidos no âmbito da Historiografia e outros elementos, dentre os quais se destacam as dimensões axiológicas que se quer propagar por meio da História ensinada.

Em se tratando de formações de identidade/diferença que se configuram como demandas, retomo o contexto histórico associado à função social que a História escolar possui desde a institucionalização acadêmica da História como disciplina/conhecimento científico. Ou seja, a História escolar lidava com demandas de identidade situadas “[...] a partir do processo de constituição [dessa] disciplina escolar no século XIX, [tendo como] finalidade fundamental [...] a construção de uma identidade nacional, justificando-se sua permanência [...] nos diversos currículos” (Bittencourt, 2007, p. 34).

Assim, desde o século XIX, a função social do Currículo/Ensino de História girava em torno de uma perspectiva de demandas de identidade em função da formação cidadã, ou seja, a demanda da formação para a cidadania já se configurava indispensável quando se tratava da História escolar. Por isso, desde os processos de cientificação do conhecimento histórico e das instituições escolares, a dimensão axiológica relacionada à formação cidadã ocupava espaços de atribuições da disciplina História. Desde então,

Houve um tempo em que o ensino da história nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica. Seu principal objetivo era confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento, legitimar sua ordem social e política – e ao mesmo tempo seus dirigentes – e inculcar nos membros da nação – vistos, então, mais como súditos do que como cidadãos participantes – o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la. O aparelho didático desse ensino era simples: uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça dessa narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada (Laville, 1999, p. 126, grifo nosso).

Ainda naquele contexto histórico, a formação para a cidadania que se privilegiava era a de um cidadão súdito. Formação essa capaz de contemplar um vínculo do cidadão à demanda da identidade nacional dos Estados-Nação, de modo que a identidade cidadã era validada pelo caráter patriótico forjado no âmbito da História escolar.

À vista disso, conforme observa Hall (1992, p. 7) sobre as velhas e novas identidades como fenômeno da crise de identidade do sujeito entre as chamadas sociedades modernas e pós-modernas, “[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. Assim, desde a segunda metade do século XX, tem-se pensado a formação do cidadão numa perspectiva democrática, isto é, abandona-se a ideia de cidadão súdito para uma ideia de

cidadão democrático, porquanto mais aberto a outras demandas de identidade e diferença (Martins, 2019).

Ao ressaltar que as demandas de identidade/diferença constituem e são geridas pelo Currículo/Ensino de História, entendo que elas comunicam necessidades de pertencimento de estudantes que buscam múltiplas formas de se relacionarem com conteúdos e conhecimentos a eles oferecidos em aulas de História.

Essas múltiplas formas de relação têm a ver igualmente com o potencial de ampliar “[...] sentido[s] e valor[es] [...] em referência às interações que [esses estudantes como] sujeito[s] produz[em] com o mundo, consigo e com os outros” (Gabriel, 2017, p. 242). Sentidos e valores esses que são mobilizados a partir da produção de narrativas resultante de articulações com o conteúdo escolar. Elas, assim, se configuram como alvo de interpelações nos processos de identificação-subjetivação¹⁴ de estudantes em meio a seus envolvimento com a construção do conhecimento histórico escolar, constituindo-se, pois, relações democráticas de alteridade “[...] num mundo povoado por outros que não são como nós” (Biesta, 2017, p. 16).

Dessa forma, ao interpelar os processos de identificação-subjetivação de estudantes quando colocados em contato com o conhecimento histórico escolar, as demandas de identidade/diferença desses estudantes são colocadas em pauta como entrelugares políticos e socioculturais manifestados na organização de um currículo/ensino de História. Nesse sentido, argumento que

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de se passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. *Esses ‘entrelugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade [...]* (Bhabha, 1998, p. 19-20, grifo nosso).

Nesse sentido, tais demandas de identidade/diferença dizem respeito a marcadores sociais mobilizados por meio de narrativas da História ensinada. Estes estão igualmente relacionados a “[...] aspectos culturais que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, *religiosas*, nacionais – [que] sofrem contínuos deslocamentos ou descontinuidades” (Fleuri, 2003, p. 23, grifo nosso) quando, por exemplo, articulados a conteúdos e dimensões axiológicas capazes de conformar modos de ver o mundo.

¹⁴ Em vez do uso do binômio “identidade-subjetividade”, prefiro o uso da expressão “processos de identificação-subjetivação”, uma vez que tal expressão pode comunicar um percurso mais fluido e múltiplo de estudantes como sujeitos na medida em que estes podem se tornar presenças em resposta ao conhecimento que lhes é oferecido em aulas de História (Biesta, 2017).

Em se tratando de marcadores sociais que produzem demandas de identidade/diferença, tenho reconhecido que os conteúdos produzidos sobre *religião* participam da produção de narrativas históricas interpelando processos de identificação-subjetivação de estudantes em meio aos seus envolvimento com dimensões axiológicas propagadas pela História ensinada. Isso se dá uma vez que *religião* influencia, potencialmente, os processos de escolarização de estudantes, sejam eles crentes ou descrentes, pois “[...] religião enquanto conjunto de crenças e práticas [...] coletivas e individuais é definidora de identidade” (Bellotti, 2011, p. 30; ISER, online¹⁵) num mundo historicamente marcado pela diferença.

Assim, identidade/diferença não é aqui entendida como fechada em si mesma, no sentido de que identidades singulares seriam constituídas como reflexos de espelhos próprios. Pelo contrário. As identidades são construídas através de um movimento com a “[...] diferença que se desloca permanentemente dentro de outra” (Hall, 1996 *apud* Duschatzky; Skliar, 2011, p. 131) e, ao mesmo tempo, permite um “[...] deixar-se habitar pelo outro, ainda que reconhecendo-o como outro” (Segato, 1998 *apud* Duschatzky; Skliar, 2011, p. 127).

Nas palavras de Hall (2000, p. 109, grifo nosso) acerca das formações de identidades como processos discursivos de significação, a partir dos quais os acessos às dimensões axiológicas articuladas a conteúdos mobilizados em função dos processos de identificação-subjetivação de estudantes em meio a seus envolvimento como respostas à História ensinada, é afirmado que

É precisamente porque *as identidades são construídas* dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem *no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença* e da exclusão *do que o signo de uma unidade idêntica*, naturalmente constituída, de uma identidade em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna.

Nesse sentido, as demandas de identidade/diferença produzidas pelos estudantes em seus envolvimento com as aulas de História podem apontar para suas identidades que se movimentam numa relação democrática com a diferença. Isso é uma forma de fazer com que eles/elas percebam que “[...] a diferença é parte ativa da formação da identidade” (Silva, 2004, p. 84), sobretudo quando estão diante de narrativas mobilizadas em meio a articulações entre conteúdo e dimensões axiológicas na configuração do conhecimento histórico escolar.

¹⁵ Disponível em: <https://iser.org.br/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

Portanto, afirmar que o Currículo/Ensino de História é um gestor de demandas de identidade/diferença, implica realçar uma afirmação de compromissos ético-democráticos da História ensinada e aprendida em sala de aula, visto que a discussão ética é premissa indispensável para o âmbito do Currículo/Ensino de História (ABEH, 2022; Martins, 2023b; Pereira, 2021).

Em consonância com uma perspectiva axiológica democrática, o que seria uma discussão ética no âmbito do Currículo/Ensino de História quando se trata de demandas de identidade/diferença? Em torno dessa questão, mobilizo relações eu-outro¹⁶ (alteridades) e passado-presente-futuro (temporalidades), no sentido de que as demandas de identidade/diferença se circunscrevem em aulas de História que assumem compromissos éticos-democráticos. Tais compromissos dizem respeito a uma argumentação que não esteja estruturada nas premissas da alteridade e da temporalidade como entendimentos de que estudantes são pré-determinados a pensarem conforme o seu tempo ou a pensarem dentro dos limites do que é normal agir e fazer de sua época (Pereira, 2021). Enfatizo essas relações eu-outro e passado-presente-futuro como lugar de múltiplas vivências experienciadas em meio a envolvimento com narrativas mobilizadas em função de articulações entre conteúdo e dimensões axiológicas em aulas de História. Em outras palavras,

[...] é que no espaço da sala de aula, para fazer do passado presente, [...] a exposição de um sentido pré-determinado [...] parece ‘domesticar’ a história, alijando-a de sua potência de avivamento. [...] Para Araujo, ‘a palavra *aula* não significa apenas ou principalmente uma lição dada a um pupilo, mas o lugar ou situação onde uma lição poderia acontecer’ [...] (Cubas, 2022, p. 28, grifo nosso).

Nesse sentido, defendemos que o Currículo/Ensino de História deve assumir o compromisso de não aprisionar demandas particulares em detrimento de demandas narcísicas, que acabam por dizer muito mais sobre o individualismo do eu próprio e o seu presente do que aprender com as forças narrativas que insistem como acontecimentos em função das demandas de identidade do outro em aulas de História. Cada estudante, assim, torna-se, contingencialmente, um particular e diferente em meio a relações com o outro, aliás, “[...] não seria o aprendiz uma espécie de ser público e alado,

¹⁶ Não é o objetivo deste trabalho, mas tenho entendido relações “eu-outro” como potentes para distinguir particularidades de individualismos, ou seja, é uma forma de enfatizar o aspecto contingente do “eu-particular” dos estudantes em relação ao seu “outro-diferente” com quem eles se relacionam por meio da História ensinada. Em outras palavras, um estudante apresenta-se como um “outro-diferente” num determinado espaço-tempo e pode deixar de sê-lo em outro momento quando está em contato com diferentes sujeitos, tornando-se um “eu-particular” que está em processos de identificação-subjetivação em suas relações no/com o mundo que o envolve. Assim, isso implica argumentar que cada estudante carrega consigo suas particularidades e diferenças em espaços-tempos contingentes em meio a múltiplas relações com o que lhe afeta. Conforme afirma o filósofo francês, Merleau-Ponty (1969, p. 186): “todo o outro é um outro eu mesmo”. Portanto, seria possível afirmar que, no âmbito da História ensinada e aprendida, somos “o outro do outro” num movimento relacional entre particularidades e diferenças a fim de produzir democraticamente dimensões axiológicas como função social da História escolar.

capaz de transitar, viajar, afrontar os limites perceptivos, precisamente para aprender algo novo a respeito da teia na qual tece relações entre identidade e diferença?” (Pereira; Torelly, 2020, p. 760).

Ademais, relações eu-outro e passado-presente-futuro não podem ser caracterizadas por uma busca por assemelhar narrativas do outro às narrativas do eu no presente do tempo, pois assim tais narrativas são aprisionadas - ainda que generosamente -, reduzindo-se o tempo do outro ao tempo do eu, reforçando-se, portanto, uma aula de História narcísica porque está sempre voltada para demandas de identidade/diferença do eu próprio individualista. Essa redução, ainda, acaba por diminuir as possibilidades de aprender e de criar novas alternativas de resposta às múltiplas demandas de identidade/diferença do tempo presente que surgem em aulas de História (Pereira; Torelly, 2020) quando elas são mobilizadas por meio de narrativas históricas em favor de dimensões axiológicas que se pretendem democráticas.

Quando marcadores sociais que produzem demandas de identidade/diferença, sejam eles raça/etnia, classe, gênero, sexualidade, *religião* etc. são colocados em articulação, as aulas de História deixam de ser um meio pelo qual somente se reflete uma aprendizagem sobre o eu próprio individualista utilizando-se de demandas do outro sem aprender com o outro. Em outras palavras, é como se houvesse a construção do “nosso outro” – domesticável - nas aulas de História, ou seja, como se as articulações entre conteúdo e dimensões axiológicas só fossem possíveis se aquilo que se aprende somente diz respeito à própria memória ou percepções das demandas do eu (Pereira; Torelly, 2020).

Diante disso, uma discussão ética torna-se alvo da interface Currículo/Ensino de História, visto que “[...] o caráter ético do ensino de história está justamente no processo de construção de si mesmo [e do outro] como sujeito[s] de um olhar, como subjetividade[s] marcada[s] por se permitir realizar uma determinada interpretação do passado e, ao mesmo tempo, do seu lugar no presente” (Pereira; Seffner, 2018, p. 17).

Sendo assim, essa ideia de que as demandas do eu devem refletir a realidade pura e simples de cada estudante, como se dimensões axiológicas só fossem produzidas quando as articulações com o conteúdo a ser ensinado-aprendido em aulas de História estivessem somente relacionadas com a “realidade dos estudantes” (Pereira; Torelly, 2020, p. 759). Em outros termos, essa é uma ideia a partir da qual haveria uma compreensão de que estudantes são capazes de aprender somente aquilo que faz sentido para a sua realidade presente/atual ou para suas próprias demandas. Tal compreensão tende a fazer com que se perca a força e a potência de que as demandas do outro possam ensinar a

pensar sobre as demandas do/a estudante como eu-particular em diálogo com a diferença, a qual constitui a particularidade de cada um deles.

Isso implica argumentar que o ensino de História tem de se apropriar da história do tempo presente mostrando que esse presente não é eterno e não apaga as possibilidades de futuro. É uma forma, portanto, de fazer com que estudantes tenham direito ao passado como lugar de experiências, e ao futuro como lugar de outros mundos imagináveis frente a dimensões axiológicas ético-democráticas propagadas por meio de narrativas da História ensinada.

Ainda nesse esteio, as demandas de identidade/diferença narcísicas tendem a apontar para demandas do eu pelo próprio eu, isto é, um modo de aprofundar um habitual individualismo no qual tudo giraria em torno das demandas desse eu e nunca constituiria a ideia de que possa haver infinitas possibilidades de existir com as demandas do outro, da diferença (Pereira; Torelly, 2020). Isso implica uma forma de sair desse lugar narcísico e deixar de ver as demandas do outro a partir do espelho das demandas do eu-individualista. Contudo, esse postulado não significa apagar ou “fazer caso” com as demandas do eu, mas entender que tais demandas não existem em si mesmas e não devem ser aproveitadas das demandas do outro a fim de dar voz absoluta e restrita às suas em meio a envolvimento com a História ensinada.

Sob essa perspectiva, o Currículo/Ensino de História como gestor de demandas de identidade/diferença, que tem como premissa dimensões axiológicas ético-democráticas, se constitui no sentido de preservar o direito à liberdade do eu-particular de estudantes em razão da possibilidade de lidar com a diferença-particularidade do outro. Liberdade essa que significa não impor ao outro as demandas do eu, mas sobretudo aprender modos de ver e sentir com as demandas do outro, já que “[...] aprendo sobre mim mesmo na relação com o outro, mas, sobretudo, aprendo com o outro a experiência que nunca tive” (Pereira; Seffner, 2018, p. 21).

O Currículo/Ensino de História que assume compromissos éticos-democráticos a partir de demandas de identidade/diferença se dispõe a fazer dos espaços das aulas de História um lugar plural marcado por diferenças em meio à significação de dimensões axiológicas dentro, por exemplo, de um contexto nacional brasileiro no qual a

[...] democracia pluralista necessita oportunizar o dissenso e instituições através das quais ele possa se manifestar. Sua sobrevivência depende das identidades coletivas formadas em torno de posições claramente diferenciadas, assim como da possibilidade de escolha entre alternativas reais. Daí a importância de encarar a natureza da cidadania numa perspectiva agonística [...] (Mouffe, 2003, p. 17, grifo nosso).

Isso não implica, ainda, uma liberdade pluralista que permita um relativismo absoluto ou individualismos sem compromissos frente a dimensões axiológicas da História ensinada, uma vez que o “[...] caráter criativo da ética [passa por reconhecer] que o limite a esse leque infinito de possibilidades é dado pela vida, pela democracia e pelos direitos humanos, afinal, infinitas possibilidades não é sinônimo de ‘tudo pode’” (Martins, 2023a, p. 66).

Sendo assim, as múltiplas possibilidades que se materializam pelo contato com as demandas de identidade/diferença manifestadas em narrativas da História ensinada, também são traduzidas pelas relações passado-presente-futuro quando articuladas axiologicamente. Relações essas que se referem à coexistência de um passado que vive no presente e se inclina para o futuro.

Dessa forma, temos um passado vivo que se prende ao presente como residualidade ou como remanescência, constituindo o ser do paradoxo temporal. *As aulas de história se põem a tomar como conteúdo de ensino e aprendizagem as residualidades do passado que não passam, que se estendem ao presente e que habitam a memória, constituindo experiências* (Pereira; Seffner, 2018, p. 24, grifo nosso).

Tal coexistência desse paradoxo temporal diz respeito às articulações entre conteúdo e dimensões axiológicas que as demandas de identidade/diferença trazem consigo por meio de narrativas da História ensinada. Assim, tais articulações implicam não recortar o outro a partir dos modos de ver e sentir das demandas do eu, mas aprender pelas experiências que as demandas do outro trazem em suas expressões narrativas *no, do e com o tempo histórico*.

No que se refere à temática *religião*, tenho entendido que ela é capaz de constituir-se como um marcador social devido ao seu potencial de interpelar, seja dentro de universos religiosos, a diversidade de confissões de fé, de crenças e a pluralidade de experiências pessoais e coletivas com o “transcendente/espiritual”. Mas também em outros lugares, sendo um deles a História ensinada, visto que “[...] religião é um sistema de crenças e práticas relativas [ao transcendental] dentro de universos históricos e culturais específicos” (Silva; Karnal, 2003, p. 9), investindo-se “[...] como um código cultural com sentidos variados, [...] mediações, empréstimos, cruzamentos, difusões, hibridações e mestiçagens” (Silva, 2013, p. 124). Isso não significa, contudo, que o Currículo/Ensino de História é um espaço de transmissão de religiões ou valores religiosos, pois *religião* é ressignificada à luz da ciência histórica e de objetivos educacionais da História, cooperando para “[...] a constituição de alteridades fundamentais para a formação dos [estudantes]” (Moura; Uzun, 2020, p. 302).

Portanto, *religião* como uma experiência histórica que ocorre em espaços-tempos específicos, no âmbito do Currículo/Ensino de História é um tema produtor de conteúdos que comunicaria “[...]”

sobrevivências do passado que se instalam na história e na memória e que insistem e nos fazem ver as experiências como virtualidades atuais” (Pereira; Seffner, 2018, p. 24). Isso ocorre a partir da mobilização de narrativas históricas oriunda de articulações entre conteúdo e dimensões axiológicas que configuram um conhecimento histórico escolar que se pretenda ético-democrático.

Nesse sentido, tratar de articulações produzidas entre conteúdo e dimensões axiológicas por meio da História ensinada, implica considerar que as aulas de História são potentes para se pensar a alteridade (identidade/diferença) em meio a múltiplas temporalidades que habitam os/as estudantes frente às suas respostas ao conhecimento histórico escolar que lhes é oferecido, pois

[...] *Estuda-se história para poder pensar o outro.* Para entender a dialética da mudança e da permanência. Ver que a vida não é retilínea. E que o futuro pode ser diferente do presente. Mais do que entender o passado, estudar a história é trabalhar a diferença, a tolerância’, como afirma a professora Elza Nadai. Nesse sentido, a escolha dos conteúdos para serem trabalhados em *sala de aula precisa refletir esta forma de pensar a função do ensino de história, ou seja, trabalhar a diferença e a tolerância na formação de cidadãos conscientes da sua história e da história do outro* (Brasil, 2010, grifo nosso).

Desde então, o Currículo/Ensino de História que não se rende a propagar um tempo linear - como se passado, presente e futuro fossem sucessivos no tempo, um antes do outro -, mas produz demandas de identidade/diferença por meio dessas temporalidades em forma de coexistência, as aulas de História tornam possível a proximidade de tempos distantes na medida em que levam estudantes a ver as demandas do outro como se elas fossem familiares. Uma temporalidade que permite o passado fazer-se presente nas vivências deixa o que é estranho se tornar familiar, e não permite que tal passado seja indiferente ante a compromissos axiológicos éticos-democráticos. Por isso, “[...] é quando se dá conta e vive a história como possibilidade que se pode experimentar a capacidade de comparar, fazer juízos, escolher, decidir e desprender-se. É assim como homens e mulheres fazem ético o mundo” (Freire, 2004, p. 26).

Nesse sentido, a discussão ética, nos domínios do Currículo/Ensino de História, está relacionada a dimensões axiológicas articuladas a narrativas históricas que atuam por meio de demandas de identidade/diferença frente a experiências de ensino-aprendizagem. Elas envolvem a alteridade e a temporalidade como sinônimo da heterogeneidade de narrativas sobre passados que não se passaram, mas coexistem com o presente e se inclinam a um horizonte de futuro. Afinal, “[...] não há ética no ensino de história sem a problematização do tempo” (Pereira, 2021, p. 1).

Mas que passado é esse que não passa? Ele não passa porque as narrativas de demandas de identidade/diferença estão a reivindicar passados que se veem no presente. Tais passados insistem e persistem junto a demandas de identidade/diferença que se situam na continuidade de suas formas de

existir. Logo, os passados não existem para serem repetidos, mas interpelados em suas dimensões axiológicas que, articuladas ao conteúdo escolar, se manifestam em narrativas das demandas do presente por meio da História ensinada.

Demandas que se atualizam através da coexistência entre passado-presente-futuro. Não são, porém, passados representados, mas atualizados a partir de narrativas mobilizadas e atravessadas por demandas que são afetadas, sentidas, constrangidas e interpeladas em função das experiências de estudantes em seus envolvimento com a História ensinada (Pereira; Torelly, 2020). Em outras palavras, as vivências experienciadas por estudantes a partir da mobilização de narrativas que manifestam demandas de identidade/diferença, acabam por colocar em movimento passado-presente-futuro em função de um Currículo/Ensino de História que ofereça

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, [que] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2014, p. 25, grifo nosso).

A possibilidade de afetar e ser afetado em momentos envolvidos por experiências com alteridades e temporalidades podem fazer com que estudantes não sejam condicionados a reduzir seus percursos de vida a experiências narrativas que se proclamariam pré e/ou autodeterminadas, uma vez que seus envolvimento com a História ensinada podem ser múltiplos, sinuosos e labirínticos quando não se pretendem narcísicos.

Portanto, o Currículo/Ensino de História como gestor de demandas de identidade/diferença atua por meio da produção de narrativas a partir de marcadores sociais que têm organizado e interpelado a sociedade, tal como *religião*, possibilitando, assim, temas que se tornem sensíveis em função de como são mobilizados narrativamente por meio da História ensinada.

1.3 “Tornar-se sensível” com o tema *religião* por meio do Currículo/Ensino de História

a história serve para produzir subjetividades humanas, para humanizar, para construir e edificar pessoas, para lapidar e esmerilhar espíritos, [...] *de um ser sensível fazer um ser sensibilizado* (Albuquerque Júnior, 2012, p. 31, grifo nosso).

Ao tratar do Currículo/Ensino de História como gestor que recebe e responde a demandas de identidade/diferença, as quais se constituem pelas relações alteridade (eu-outro) e temporalidade (passado-presente-futuro), considero que tais demandas estão inscritas em sensibilidades que atuam a partir do contato de estudantes com valores articulados ao conteúdo escolar. Isso implica argumentar

que a expressão “temas sensíveis” (Alberti, 2012, 2013, 2014; Eugenio, 2018; Gil; Eugenio, 2018; Pereira; Seffner, 2018; The Historical Association, 2007) não carrega sentido absoluto como acontecimento natural ou fechado numa suposta neutralidade política. Ou seja, opero com a ideia de que “temas sensíveis” se tornam sensíveis quando mobilizados a partir de articulações entre conteúdo, dimensões axiológicas, dentre outros elementos capazes de fazer com que estudantes produzam sensibilidades por meio de envolvimento com a construção do conhecimento histórico escolar.

O ensino de questões sensíveis [...] não tem como objetivo chocar ou apenas dar a conhecer eventos chocantes do passado. O objetivo é suscitar a reflexão dos alunos. É preciso saber passar de fase, nesse jogo: da sensibilização para a reflexão [...]. É preciso transformar o conhecimento em trabalho de reflexão (Alberti, 2014, p. 3, grifo nosso).

Dessa forma, “tornar-se sensível” significa que há um processo, uma senda, um percurso que contribui para o que se busca mobilizar como reflexão de dimensões axiológicas a partir de processos de sensibilização, isto é, de acordo com a epígrafe que abre esta seção, de fazer-se pessoas/estudantes sensibilizados com aulas de História. Esse percurso, pois, é aqui percebido como uma afirmação do aspecto da sensibilidade nas relações ensino-aprendizagem frente a articulações entre conteúdo e dimensões axiológicas que acontecem de maneira incomensurável a partir do que se mobiliza com a História ensinada.

A propósito, conforme destacam Pereira e Pacievitch (2024, online, grifo nosso), “[...] *uma aula de História* constitui-se em um modo de ler o mundo, de interpretar e de criar cenários possíveis; imaginá-los como forma de interferir no tempo presente, como maneira de criar alternativas para a vida. Ela *acontece com* ciência, conceito, conhecimentos e *sensibilidades*.” Nesse sentido, tratar de “sensibilidade” significa se referir a relações corpo e subjetividade, ou seja, é uma forma de sinalizar reações/sensações corporais, bem como reações/sensações da subjetividade humana (Albuquerque Júnior, 2023). Por isso, sensibilidade está associada a estas duas dimensões da existência humana: a do corpo e a da subjetividade.

O corpo é uma dimensão material/física situado em espaços. Ele é uma espacialidade que ocupa espaços. Toda a nossa relação com o mundo parte do corpo, e a partir do qual se constroem relações com nossos entornos. É um espaço próprio. Ele é a espacialização dos seres humanos. Assim, toda a nossa relação com o mundo é mediada pelo corpo porque ele mesmo é presença e espaço de sentidos (Albuquerque Júnior, 2023).

O termo sensibilidade, ademais, possui uma relação direta com a existência de sentidos porque somos corpos sensíveis, que se deixam afetar, que sofrem afecções em função de algo. Somos corpos afetados e, portanto, passíveis às consequências de afetos, de constrangimentos. Somos sensíveis do

ponto de vista corporal porque temos sentidos, ou seja, sentidos que se relacionam a afetos produzidos nos corpos e a partir deles. Entretanto, o afeto não é somente no corpo. Quando os corpos passam por afetações, reações subjetivas aparecem em expressões sentimentais/emocionais, e estas repercutem nos corpos através da somatização do afeto, o qual se manifesta física e psicologicamente.

As carnes humanas não apenas se movem, mas se comovem, são percutidas pelas emoções, são abaladas pelos sentimentos. As carnes humanas vibram no encontro com os afetos do mundo, elas são afetadas, elas são afetuosas. As carnes humanas são eróticas, pois se mobilizam ao toque do outro, são atravessadas por ondas de prazer ou desprazer, por espasmos de repulsa e abjeção, por calafrios, por arrepios, por retesamentos, tensões e distensões. Elas respondem aos choques, aos toques, às provocações e às provações que vêm do ambiente natural, social e cultural em que se encontram. As carnes se tornam corpos humanos nos encontros e desencontros com outros corpos, com outros entes, humanos ou inumanos, através da encarnação dos códigos sociais, dos modelos de corpos que circulam socialmente (Albuquerque Júnior, 2023, p. 3, grifo nosso).

A existência humana pressupõe a indissociabilidade entre corpo e subjetividade. Somos, ao mesmo tempo, corpo e subjetividade. Não é possível fazer medição entre eles, nem mesmo que um se coloque como determinante ou que explique o outro¹⁷. Assim, sensibilidade diz respeito a algo que afeta os sentidos presentes no corpo. Ela é tudo aquilo que afeta os sentidos corpóreos: tato, paladar, visão, olfato e audição. Temos um corpo que mantém contato com o mundo e com as coisas que o compõem e a partir do qual se faz trocas com outros corpos. São trocas não somente com outros humanos, mas também com tudo aquilo que povoa o mundo (Albuquerque Júnior, 2023).

Faz-se sentidos entre corpos. Faz-se sentidos com os órgãos sensoriais e com os sentidos histórico-culturais. Com os corpos, constituem-se relações com as coisas de maneira mediada pelos sentidos que se transformam em imagens, desejos e ações. Os corpos não são apenas carnes, mas também são constituídos por imaginários, simbolismos e consciências. “As pessoas presentificam-se na materialidade encarnada de seus corpos, expondo-se, interferindo, comunicando sua compreensão do mundo, do outro e de si” (Bicudo, 2003, p. 43).

São corpos sensibilizados, que presentificam a ausência porque faz o ausente presente. Portanto, damos presença às coisas a partir de sensibilidades. Sensibilidades trabalhadas pelos sentidos corporais que se manifestam social e culturalmente, e que são capazes de produzir e aprender formas de significar o mundo. Ainda, sensibilidade aponta para o escutar e o ouvir, ver e olhar segundo a capacidade de imaginação e intelecção, de construir e significar imagens com os órgãos

¹⁷ No século XIX, por exemplo, era comum explicar as reações psicológicas/subjetivas humanas a partir da conformação racial, física, étnica, religiosa etc. em razão de teorias ligadas ao evolucionismo e à fenomenologia social. Teorias essas que desembocaram em racismos militantes e discriminações raciais politicamente sustentadas pelo nazifascismo do século XX (Herskovits, 1955).

sensoriais do corpo. Sensibilidade implica corpos vivos e vívidos (Balestra, 2018) que se colocam a viver pelas impulsões de sentidos social e culturalmente construídos e educados (Albuquerque Júnior, 2023).

Visto que sensibilidade transita por dimensões do corpo e da subjetividade, não seria o “tornar-se sensível” uma forma pela qual estudantes “tornam-se presença” por meio de seus corpos sensibilizados em aulas de História?

Ninguém – nenh-**um**- torna-se presença, quando o espaço de se tornar presença só pode relegar o sujeito a certa posição fixa, a um ponto no mapa. [...] Alguém pode introduzir seu início no mundo, mas ele precisa de um mundo – um mundo composto por outros ‘iniciadores’ – para vir a esse mundo (Biesta, 2017, p. 79, grifo do autor).

Quando o Currículo/Ensino de História assume suas premissas de alteridade e temporalidade (Gabriel, 2019b), estudantes em suas demandas de identidade/diferença são chamados a responder a outros mundos que se tornam sensíveis quando lhes são apresentados como espaço de experiência de afetos, de “[...] algo que [lhes] acontece” (Bondía, 2002, p. 21), tendo em vista que relações ensino-aprendizagem são espaços a partir dos quais ocorrem os envolvimento dos estudantes, de modo que são nesses envolvimento que eles/elas vêm ao mundo pela resposta única e singular (Biesta, 2017) dada em meio a tantas outras que circulam nas aulas de História.

No âmbito do Currículo/Ensino de História, tais mundos podem ser viabilizados por meio de articulações entre conteúdo e dimensões axiológicas, uma vez que essas articulações configuram o conhecimento histórico escolar nos processos de ensino-aprendizagem, tornando possível a objetividade sobre o que se ensina, aprende e avalia em função de regimes de verdade (epistemológico/explicativo) e de axiologias (valores) que articulam, fecham e definem (Castro, 2012) atos de identificação e significação de dimensões axiológicas como função social da História escolar. Nesse sentido, o Currículo/Ensino de História é um lugar que

[...] *enseja formas particulares de conhecimentos, [...] reposiciona identidades culturais, de gênero, religiosas, étnico-raciais, sexuais. Conhecimento pode ser entendido, então, como campo sujeito à disputa e à interpretação* no qual diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia e, por isso, exercem o papel de poder regulador a partir do qual se confrontam ações e se produzem consensos possíveis (Caimi, 2016, p. 87, grifo nosso).

Articulações entre conteúdo e dimensões axiológicas são possibilidades de fazer com que aconteçam encontros sensibilizados entre saberes e sujeitos, pois o conteúdo disciplinar de História é o momento no qual professores e estudantes dialogam com a “ciência de referência” (Bittencourt, 2008, p. 38) - instância acadêmica -, de modo que conheçam o que têm sido produzido pelos labores

historiográficos com vista a construir objetividade, verdade e ciência quando conhecimentos escolares são produzidos e mobilizados em sala de aula (Plá, 2013a).

“Tornar-se sensível” implica não abrir mão do conhecimento científico disciplinar, mas considerá-lo como “[...] conteúdos pedagogizados” (Shulman, 1987, p. 12) e sensibilizados, os quais produzem um caráter relacional de socialização e de novas produções de conhecimento em âmbito escolar. É relacional porque são meios de “[...] conexão entre sujeito e o saber, entre o saber e o sujeito” (Charlot, 2001, p. 21), de modo a fazer com que estudantes possam pensar suas existências como sujeitos históricos por meio desses conteúdos.

Assim, os conteúdos disciplinares de História são meios pelos quais o conhecimento escolar torna-se possível de ser produzido em sala de aula e este, por sua vez, faz referência a sentidos atrelados a contextos políticos, históricos e sociais, relacionando-se com estudantes sob perspectivas de valores, linguagens e demandas (Gabriel; Moraes, 2014).

O conteúdo escolar de História incorpora conhecimentos produzidos no âmbito da ciência de referência (labores historiográficos) porque ele é uma “[...] unidade diferencial que [...] garante a recontextualização didática do conhecimento científico produzido e legitimado em função dos respectivos regimes de verdade das diferentes áreas disciplinares” (Gabriel; Moraes, 2014, p. 32). Ele igualmente permite novas relações com conhecimentos escolares constituídos em processos de ensino-aprendizagem, os quais dizem respeito a “[...] habilidades, valores, atitudes, saberes [...]” (Martins, 2019, p. 148) num movimento de “[...] ficções, reflexões, relatos [...]” (Veiga-Neto; Noguera, 2009, p. 7) que surgem a partir de envolvimento de estudantes com a História ensinada, configurando-se assim o conhecimento histórico escolar.

Quando o conteúdo escolar de História é mobilizado em função de formas de pensar, conhecer, interpretar e explicar produções de conhecimento histórico em meio a um fluxo de cientificidade, o conhecimento escolar surge relacionado a sensibilidades históricas com demandas de identidade/diferença, as quais giram em torno de subjetividades, valores e pertencimentos culturais (Gabriel; Moraes, 2014) que se articulam em aulas de História. Nesse sentido, o conhecimento escolar,

em sua especificidade, articula os fluxos de cientificidade (conteúdos) com as demandas de diferença (valores) em sua configuração que, embora não iniciada na sala de aula, tem nesse espaço o lócus definitivo de fechamento precário e contingencial de sentido. [...] incluir valores nas aulas de História não significa desvirtuá-la de seu objetivo, mas cumprir a função política e intelectual de educar por meio de conhecimentos históricos escolares (Martins, 2021b, p. 24, grifo nosso).

Em se tratando de valores relacionados a sensibilidades históricas a partir de envolvimento de estudantes, o Currículo/Ensino de História tende a viabilizar a mobilização dessas dimensões a partir de articulações com o conteúdo escolar não como criação de valores individuais, mas como dimensões axiológicas que se constituem em meio a compromissos éticos-democráticos que interpelam e constroem estudantes em seu processos de identificação-subjetivação em meio à construção do conhecimento histórico escolar. Afinal, conforme salienta Albuquerque Júnior (2016, p. 26, grifo nosso), “[...] a finalidade precípua do ensino de História é a formação de valores, é a produção de subjetividades, é a construção de sujeitos capazes de conviver com a diversidade e a diferença, com o que não é familiar”.

Tais dimensões axiológicas comunicam a estudantes e professores uma alteridade que abrange não uma forma de ser como o outro, mas sim de ser com o outro a partir de dimensões axiológicas que se singularizam em relações democráticas com a diferença (Biesta, 2017). Elas são mobilizadas em aulas de História a partir de articulações com o conteúdo escolar, uma vez que tais articulações formam parte da “[...] axiologização [a qual] representa a opção feita no que tange à dimensão educativa, podendo expressar-se através da seleção cultural – ênfases – omissões – negações” (Monteiro, 2007, p. 92).

O “tornar-se sensível” implica articulações entre conteúdo e dimensões axiológicas que vão ao encontro de sensibilidades criadas por estudantes em função de suas aprendizagens como resposta ao que lhes interpela e constrange. São sensibilidades, pois, que dão vozes a processos de identificação-subjetivação em relação com a forma como se recebe e o que se faz com o que se recebe por meio da História ensinada. Nesse sentido,

[...] podemos dizer que alguém aprendeu alguma coisa não quando for capaz de copiar e produzir o que já existia, mas quando alguém responde ao que não é familiar, ao que é diferente, ao que desafia, irrita ou até perturba. Então a aprendizagem se torna uma criação ou uma invenção, um processo de introduzir algo novo no mundo: a resposta única de alguém (Biesta, 2017, p. 97, grifo nosso).

Dito isso, conteúdo e conhecimento escolar transitam por sensibilidades que se constituem como respostas de estudantes a experiências de afetos a partir de narrativas históricas produzidas e mobilizadas por meio da História ensinada. Narrativas históricas inscritas em temporalidades e alteridades que se constroem em função de dimensões axiológicas voltadas para compromissos éticos-democráticos.

Tais narrativas são formas com as quais a História ensinada pode ser mobilizada para lidar com as categorias eu-outro (identidade/diferença) e passado-presente-futuro (temporalidades) como

produção de sentidos e de formas de visitar o passado pelos signos do mesmo, do outro e do análogo (Ricoeur, 1997), ou seja, não são narrativas estruturadas por processos históricos que comuniquem uma linearidade temporal, mas uma diacronia que se estrutura através de diálogos com múltiplas temporalidades contextualizadas nas aulas de História.

Articulando-se conteúdo e conhecimento escolar, perguntas como “por que é importante ensinar e aprender História?”; “por que e como a História faz o (a) estudante a pensar e a se repensar no mundo?”; “que narrativas são selecionadas?”; “por que algumas e não outras?” são potentes, uma vez que “tornar-se sensível” implica ser interpelado e constrangido a partir da mobilização de narrativas históricas que nos fazem indagar “por que esta história e não outras?”. Sendo assim,

Se ensinar é marcar, se ensinar História é produzir marcas temporais, é discutir e fazer ver as marcas que o tempo deixa em nossos corpos, em nossas vidas e nas nossas sociedades, [...] não podemos continuar produzindo gente insensível à dor do outro, gente incapaz de se colocar no lugar e no tempo do outro, incapazes de imaginar e sentir [...]. *Se a escola é o lugar de produção de subjetividades, é o lugar da produção de humanos. Que humanos queremos produzir?* deve ser a pergunta principal (Albuquerque Júnior, 2016, p. 40, grifo nosso).

Nesse sentido, não considero o conteúdo escolar de História como uma listagem programática constituída de fatos históricos que deveriam ser memorizados por estudantes de forma enciclopédica, apática ou coisificada em função de uma aprendizagem que se adquire como se fosse uma coisa encapsulada, pronta em outro plano para ser recebida por estudantes providos por uma suposta “consciência pré-elaborada” a receber o que lhes é oferecido. Defendo uma perspectiva de aprendizagem experienciada como uma resposta a uma provocação, a uma situação que incomoda, a algo que afeta a estudantes a partir de argumentos permeados por experiências narrativas de persuasão que envolvam suas sensibilidades em relação a demandas de identidade/diferença situadas em distintos contextos político-sociais da História ensinada (Cerri, 2010).

Assim, conhecimento escolar de História pode ser mobilizado como formas de fazer conhecer por sinais que apontam para dimensões axiológicas ético-democráticas, de modo a viabilizar sentidos de compreensão por parte de estudantes que se situam e fazem “leituras de mundo” (Freire, 1989, p. 13) em meio às relações com o conteúdo escolar. Portanto, o conhecimento escolar de História é o momento em que professores estudam o domínio inacabado desse conteúdo a fim de que ele seja ressignificado a partir de um *bricolage* de saberes e valores que se configuram como conhecimento histórico escolar em meio a processos de ensino-aprendizagem (Gabriel; Moraes, 2014).

Visto que conteúdo e conhecimento escolar se constituem de modo relacional, ressalto ainda a potência de que as narrativas históricas possuem quando articuladas a dimensões axiológicas em

aulas de História, de maneira a viabilizar que estudantes se tornem presença ao produzirem sensibilidades por meio da História ensinada. Assim, “tornar-se sensível” frente a mobilização de narrativas que conjugam alteridade e temporalidade consiste em

[...] permitir a experiência fascinante de saída do tempo, de abandono de seu regime de historicidade, de temporalidade, para *experimentar outros regimes de historicidade* [...]. O professor de história deve convidar os alunos a se postarem imaginariamente no passado e olharem de lá, como se fosse de fora, do nosso tempo, o presente. [...] deve levar seus alunos a *atravessar o rio da morte, deve conduzir seus alunos para fora de si mesmos, de seu tempo, de sua cultura, de seus valores, de seus costumes, provocando a sensação de estranhamento, a vivência, por um tempo, da condição de estrangeiros, contribuindo assim para a formação de pessoas mais tolerantes ao diferente, ao estranho, ao estrangeiro* (Albuquerque Júnior, 2016, p. 217, grifo nosso).

Articulada ao conteúdo e a dimensões axiológicas no âmbito do Currículo/Ensino de História, a narrativa histórica tem um caráter de orientação temporal no e com o tempo quando se está narrando a história (Ricoeur, 1997). Ela orienta o presente buscando no passado sentidos para as experiências no e com o tempo. Narrativa histórica é uma expressão que nos diz que pensamos a partir do tempo e que somos produtores de historicidades (Hartog, 2013). Historicidades inscritas em narrativas que permitem que haja reflexões sobre o tempo presente em forma, por exemplo, de interpelações e constrangimentos capazes de nos fazer buscar, no passado, referências para projetos de mundo, de sociedade (Hartog, 2013).

Tais narrativas históricas são formas de comunicar que a contagem do tempo é culturalmente construída, e que essas contagens são heterocronias na e da história (Ricoeur, 1975; Salomon, 2018). São narrativas de permanências e mudanças decorrentes de acontecimentos que duram em ritmos distintos, de simultaneidade relacionada ao ontem, hoje e amanhã, ao que acontece simultaneamente numa escala local, nacional e mundial, ou seja, são narrativas que não somente reatualizam passados, mas permitem que vários passados sejam reatualizados concomitantemente, uma vez que se cria uma inteligibilidade narrativa (Ricoeur, 1997) de processos históricos que se entremeiam. Em outras palavras, é uma experiência narrada e narrativa “[...] de sair do nosso tempo e dar um passeio por paisagens e tempos, por cenários e cenas, com personagens e pessoas que construíram e habitaram outros tempos” (Albuquerque Júnior, 2016, p. 217).

Sob essa perspectiva, no contexto da História ensinada, narrativas históricas são meios pelos quais o “tornar-se sensível” pode ocorrer na medida em que estudantes se envolvam com elas e, a partir delas, produzam sensibilidades que lhes façam questionar como e no que se transformam diante de experiências constituídas em meio a envolvimento com o conhecimento histórico escolar. Com efeito, estudantes tornam-se presença em aulas de História porque

[...] questões sensíveis nos deslocam e nos colocam no lugar de alguém que pensa o presente ao mesmo tempo que pensa o passado, ou pensa o passado ao mesmo tempo que pensa o presente. São questões que nos levam a discutir o problema das identidades, o problema das subjetividades; são questões que nos levam a discutir o pertencimento e a necessidade que os jovens têm de se reconhecer numa história determinada ou em histórias determinadas; de olhar para si mesmos [e para o outro] e se autoafirmarem (Pereira; Seffner, 2018 p. 20).

Assim, a possibilidade de fazer com que questões se tornem sensíveis a estudantes em aulas de História está relacionada a ambientes que se criam para que narrativas históricas apareçam vinculadas a dimensões do tempo, das relações entre passado, presente e futuro que traduzem memórias, visões e expectativas. Memórias de coisas passadas que se passam no presente e que se inclinam à espera de coisas futuras (Agostinho, 1973). Dimensões do tempo que se abrem como espaço de experiências que nos constituem como sujeitos singulares e coletivos em virtude de um futuro expressivo de expectativas (Koselleck, 2006). Dimensões do tempo que narra o que não é mais, enxergando-se “[...] a contemporaneidade do não contemporâneo, [e a] espessura temporal do espaço de experiência e no presente do passado incorporado” (Dosse, 2010, p. 6) produzido pela imaginação e estimulado na memória de cada estudante.

São narrativas que se tornam sensíveis porque constituem o passado repensado por estar ocupado e incorporado nas vivências vividas no tempo presente, referindo-se a esse tempo presente não somente com a ideia de momento atual, mas de afetos/sensibilidades pois estudantes são sujeitos históricos de desejos e demandas. Estudantes, pois, que se relacionam com narrativas históricas na medida em que são interpelados e constrangidos por questões que estão presentes em suas vidas e em seus entornos. Estudantes que possam se encontrar e se reconhecerem em suas histórias a partir de narrativas históricas que apontem para dimensões do tempo não como um roteiro linear e evolucionista em suas expressões. São narrativas, pois, que apontem a história como uma miríade de retalhos que ecoam na vida prática de cada um deles como sujeitos que querem conhecer em função do conhecimento a ser conhecido, aprendido ou compreendido, e que igualmente se reconheçam em suas subjetividades, interesses e pertencimentos (Pereira; Torelly, 2023).

Por anos aprendemos que o afetar e ser afetado impede a racionalidade, a força de sua amplitude. É preciso disputar um sentido de afetividade e racionalidade que se articulem, sem pensar racionalidade apenas como uma casualidade da consciência. *Há atos de afetos que atuam sobre a consciência, que leva a agir, que leva a julgar. Somos sujeitos atravessados por questões diversas involuntárias. Algo que me é atravessado não por meio da jurisdição do meu consciente, mas atravessamento pelo outro* (Safatler, 2015, p. 50, grifo nosso).

Por isso, nas aulas de História, não se pretende mobilizar narrativas que reconstruam o passado como ele exatamente aconteceu, mas pretende-se procurar compreender o passado que afeta como

possibilidade de orientação no tempo presente, isto é, “[...] um passado que não tocamos, mas que ainda assim nos toca” (Kleinberg, 2017, p. 142). Tampouco são narrativas históricas a serem buscadas e usadas para simplesmente legitimarem uma ordem estabelecida, mas para compreender os fenômenos do passado como experiências que afetam porque são vívidas e vivenciadas. São narrativas que se tornam sensíveis porque têm o presente não somente como momento atual/vigente, mas como presença em processos de significação de demandas que interpelam, constrangem estudantes e, em função desse presente, recorrem-se ao passado, recorrem-se a uma “[...] passividade de uma observação no passado [que] não é ela própria observável, mas memorável” (Ricoeur, 1997, p. 274). Narrativas que se tornam sensíveis, uma vez que mobilizam passado, presente e futuro como dimensões do tempo providas de vozes que narram múltiplos envolvimento de aprendizagem de estudantes que se afetam por meio da História ensinada.

Em se tratando de narrativas históricas que compõem o “tornar-se sensível”, seriam elas uma forma de comunicar que tudo pode ser válido ou validado em aulas de História? Conforme vimos na seção 1.2 deste capítulo, o Currículo/Ensino de História também assume compromissos éticos-democráticos em função de seu caráter científico de objetivações de conhecimento relacionado a regimes de verdade produzidos em instâncias acadêmica e escolar. Assim, não se pode ensinar o que bem quiser. Não é qualquer história que se narra. Por isso, quando se questiona: “Professor, posso inventar qualquer história?”. Uma resposta possível [...] é simplesmente afirmativa: pode, sim, escrever qualquer coisa, porém, *não é qualquer coisa que será considerada válida*” (Castro; Lopes, 2020, p. 705, grifo nosso).

O Currículo/Ensino de História, nesse sentido, tem a sua dimensão ética de conhecimento científico, ou seja, assume-se o compromisso com regimes de verdade, os quais são potentes para serem colocados em diálogo com compromissos éticos-democráticos em articulações entre conteúdo, dimensões axiológicas na estruturação do conhecimento escolar, uma vez que isso implica reunir fato e valor nas narrativas históricas (White, 2014), inserindo-se o campo da imaginação em processos de identificação-subjetivação de estudantes em seus envolvimento com a História ensinada. Processos esses que têm a ver tanto com habitar o mundo como têm a ver com criar novos mundos.

[...] Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo (Bondía, 2002, p. 2).

Considerando-se que o âmbito do Currículo/Ensino de História recebe e responde a demandas de identidade/diferença constituídas por estudantes que buscam suas razões de ser e estar no mundo,

bem como articula conteúdo e dimensões axiológicas a fim de produzir um conhecimento histórico escolar que se pretende ético-democrático em função de temas que se tornam sensíveis a partir de envolvimento de estudantes, faço a seguinte indagação: *religião* não seria um tema que se torna sensível ao participar de processos de identificação-subjetivação de estudantes na medida em que estes se envolvem com a História ensinada?

Tenho investido na ideia de que *religião* é um tema que mobiliza uma pluralidade de experiências (Meslin, 1992) narrativas ao participar de processos de ensino-aprendizagem por meio de produções de conteúdo da História ensinada. Nesse sentido, deslocado para o âmbito do Currículo/Ensino de História, tenho entendido *religião* como

[...] uma forma [...] difundida de prover [...] mecanismos psicológicos e sociais capazes de equacionar o problema da contingência, bem como de institucionalizar suas relações com a transcendência. *Essas formas de organizações são históricas, isto é, variam enormemente ao longo do tempo e de cultura para cultura* (Mata, 2010, p. 128, grifo nosso).

Tratar de *religião* é uma forma de transitar por sentidos particularizados que se potencializam social, cultural e politicamente. Sentidos que objetivam, inclusive, a produzir uma unidade, uma certa potência unificadora, por exemplo, via doutrinas, dogmas, instituições, tradições como resultado da “vivência social da religião” (Rust, 2011, p. 33). Entretanto, esses sentidos particularizados não se restringem a uma subjetividade religiosa individualista, no sentido de não produzir sequer algum tipo de relação quando *religião* se torna alvo de produção de conteúdos em meio a processos de ensino-aprendizagem. Pelo contrário. Do ponto de vista histórico, *religião* torna-se uma forma de relação social capaz de produzir sentidos que envolvem educação, convencimento, convicção, sensibilidades e valores em função de crenças difundidas em sociedade. Nesse sentido,

[...] *religião* é uma extrapolação da cultura, para incluir na sociedade e como culturais aqueles ser (es) e/ou forças que de outro modo seriam descritos como naturais ou sobrenaturais. [...] Em outras palavras, os humanos se veem, num contexto religioso, como desempenhando certo tipo de relação com ser (es) e/ou força (s), que com razão só podemos chamar de relação social. É uma relação de comunicação, intenção, reciprocidade, respeito, evitação, controle etc. O (s) ser (es) e/ou força (s) são como nós em alguns aspectos, apesar do fato de serem diferentes de nós em outros aspectos (Eller, 2018, p. 55, grifo nosso).

Além disso, o religioso/sagrado, quando compreendido como fenômeno histórico submetido a dimensões temporais atravessadas por alteridades como condição de possibilidades para que haja uma identidade singular de ações religiosas a ele vinculadas *no* e *com* o tempo,

[...] não se define unicamente pelos objetos sociais (as ‘religiões’) nas quais ele se manifesta de maneira compacta e concentrada. O religioso é uma dimensão transversal do fenômeno humano que trabalha, de modo ativo e latente, explícito ou implícito, em toda a extensão da realidade social, cultural e psicológica, segundo modalidades próprias a cada uma das

civilizações dentro das quais tenta identificar sua presença (Hervieu-Léger, 2015, p. 22-23, grifo da autora).

Desse modo, *religião* tende a comunicar uma força determinante de organização de sentidos transmitidos social, cultural e psicologicamente *para e na* sociedade porque “[...] é um produto histórico, culturalmente condicionado pelo contexto e, por sua vez, capaz de condicionar o próprio contexto em que opera” (Massenzio, 2005, p. 149). Por meio da História ensinada, tenho considerado que “[...] *não pode haver uma definição universal de religião*, não apenas porque seus elementos constituintes e suas relações são historicamente específicos, mas porque esta definição *é ela mesma o produto histórico de processos discursivos*” (Asad, 2003, p. 264, grifo nosso), que “[...] traduz hábitos, comportamentos, sentimentos e *sensibilidades*” (Asad, 2003, p. 5, grifo nosso), em “[...] uma relação [que] se expressa em emoções especiais (confiança, medo), conceitos (crença) e ações (culto e ética)” (Tiele *apud* Gaarder; Hellern; Notaker, 2000, p. 15). Por configurar-se como um produto histórico de processos discursivos, *religião* torna-se alvo de significação por aqueles que creem e não creem devido às suas variadas formas de atuação que se apresentam através da história.

Considerando-se suas múltiplas expressões particularizadas, no âmbito do Currículo/Ensino de História *religião* não deveria ser apropriada como uma experiência humana onipresente, que se aplica ou se replica em todos os tempos e lugares, privilegiando conteúdos de experiências religiosas em detrimento de outros. Tampouco a “[...] crença individual [...] pode ser utilizada como argumento para a legitimação de uma superioridade, construção de mundo isolado ou para disputas de espaços” (Moura; Uzun, 2020, p. 302). *Religião*, assim, é um tema que participa da produção do conhecimento histórico escolar, referindo-se potencialmente aos seres humanos como seres em busca de sentidos (Drijvers, 1973; Geertz, 2008). Sentidos esses produzidos de modo a comunicar, por exemplo, esperança de superação, capacidade de convivência, sociabilidade e consolo, considerando-se que uma das razões de ser da *religião* é oferecer propostas, respostas e motivos que cativem mentes e corações explorando a ideia de que o ser humano não é o que deveria ser e em que se deveria tornar (Maduro, 1983).

Nesse sentido, mobilizada no âmbito do Currículo/Ensino de História por meio da produção de conteúdos, *religião* pode se manifestar em narrativas históricas como formas de interpelar, por exemplo, consciências individuais e coletivas? De oferecer bens simbólicos para subjetividades (Berger, 1985)? Caminhos de deificação (*theosis*), transformação (*metanoein*), crescimento, maturidade, coragem, responsabilidade em função de experiências de “[...] convicção de que existem poderes transcendentais, pessoais ou impessoais, que atuam no mundo, e se expressa[m] por insight, pensamento, sentimento, intenção e ação” (Glasenapp *apud* Gaarder; Hellern; Notaker, 2000, p. 15)?

De viabilizar convites à unidade apesar da diversidade, desenvolvendo-se linguagens com vista a criar sentidos de solidariedade, de generosidade e de justiça em meio a conflitos?

Historicamente, *religião* tem ocupado lugar de influências na vida humana (Pals, 2019). Esse lugar tem a ver com a capacidade de criar sistemas de sentidos, isto é, oferecer relações simétricas de causas e efeitos no mundo social a partir de vinculações de narrativas sagradas/divinas a práticas cotidianas. Tais narrativas produziram sentidos nas práticas cotidianas e, por sua vez, as práticas cotidianas dariam corpo/realidade a essas narrativas (Geertz, 2008) produzindo significados nas intempéries e infortúnios da vida. Isto dar-se-ia, sobretudo, porque *religião* tende a operar em atividades da existência humana de modo a satisfazer determinadas necessidades - tais como a superação do sofrimento e do “terror da contingência” (Eliade, 1972, p. 165) - em função de atitudes de positividade com relação à possibilidade de resolução de problemas existenciais da vida humana. *Religião*, desse modo, torna-se

uma estrutura de discursos e práticas [...] referentes a algumas forças (personificadas ou não, múltiplas ou unificadas) tidas pelos crentes como anteriores e superiores ao seu ambiente natural e social, frente às quais os crentes expressam certa dependência (criados, governados, protegidos, ameaçados etc.) e diante das quais se consideram obrigados a um certo comportamento em sociedade (Maduro, 1983, p. 31).

Ao cumprir a função social de produzir sistemas de sentidos de mundo em suas múltiplas formas de atuação em sociedade, por meio do Currículo/Ensino de História *religião* poderia ser vista como um meio a partir do qual haja alusões a identidades de caráter comunitário, de conversão e de proselitismo em meio a tradições ancestrais, a fontes textuais e a narrativas míticas/sagradas que se perpetuam no tempo (Loundo, 2022). Ademais, *religião* comunicaria a preservação e conservação de tradições e ancestralidades por meio de divindades, comportamentos místicos ou espiritualizantes associados a influentes laços com elementos da natureza, divindades tribais e territoriais (Eliade, 1948), garantindo relações teleológicas (de destino) para os seres humanos. Inclusive, para constituir suas formas de comunicação, *religião* tende a ser investida de pluralidade e família linguísticas em função de religiosidades devocionais/litúrgicas capazes de construir sistemas morais de comportamento via fontes textuais embasadas, por exemplo, em oralidades ou em livros sagrados como fundamentos de autoridade (Loundo, 2022).

O tema *religião*, ao ser deslocado para o âmbito do Currículo/Ensino de História, permite (re) leituras a respeito de suas variadas formas narrativas de atuação no mundo social (Dubuisson, 1998), abrindo possibilidades de tornar-se um tema sensível quando mobilizado em aulas de História devido à sua participação em processos de identificação-subjetivação de estudantes quando estes se

envolvem com as articulações entre conteúdo e dimensões axiológicas na configuração do conhecimento histórico escolar. Por isso,

[...] *ao ampliarmos a visão sobre [...] religião*, contemplando um contexto de diversidade cultural global, *podemos repensar valores éticos e morais* ocidentais e não ocidentais à luz de novos dilemas, tais como as violências de gênero, religiosas, étnicas e a discussão sobre o conceito de tolerância *no âmbito religioso e secular* (Bellotti, 2011, p. 24, grifo nosso).

Assim, pensando como um tema que se torna sensível quando mobilizado por meio de conteúdos da História ensinada, discussões éticas relacionadas a dimensões axiológicas democráticas podem ser potencializadas quando articuladas a conteúdos produzidos sobre *religião* em meio, por exemplo, a contextos históricos vinculados ao poder político; a artes; à ciência; a mentalidades; à dominação e opressão; a sistemas de economia; à intolerância e violência; a vínculos afetivos; a gêneros identitários; à fé e razão; a crenças e descrenças; à injustiça social; à dicotomia sagrado e profano, ao secular e religioso (Mata, 2010; Woodhead; Heelas; Martin, 2001). Nesse sentido, em meio a conteúdos históricos, não haveria

[...] *uma única direção [...], nem um único modelo, de que a secularização - tal como se deu no Ocidente europeu - tivesse que ser componente inseparável.* [...] Estaríamos falando da mesma coisa ao chamar de ‘a religião’ o tipo de experiência e organização da religião que emerge da partição entre esfera pública e esfera privada, entre autoridade secular e autoridade eclesiástica, entre religião como substrato cultural compulsório e religião como adesão voluntária e individual [...]? *Não carecemos pateticamente de um referencial analítico alternativo, que reinscreva as relações entre religião e ordem social no contexto da modernidade e de sua crise?* Outra ‘religião’ – mesmo quando os nomes (significantes) não mudem ou as fórmulas rituais não inovem radicalmente [...] (Burity, 2008, p. 40, grifo nosso).

Religião, portanto, é um tema que pode se tornar sensível pela sua potência de interpelar demandas de identidade/diferença que transitam também pela Educação (Cubas, 2021; Moura; Uzun, 2020; Silva, 2013), seja ao fazer com que estudantes reflitam sobre sua atuação na sociedade por meio de redações¹⁸ de acesso a universidades (Brasil, 2016), seja por meio da História ensinada como alvo de articulações entre conteúdos e dimensões axiológicas, tais como trabalhadas nesta dissertação a partir dos conteúdos programáticos e itens de História do Pism como uma política curricular discursiva.

¹⁸ Refiro-me à redação do Enem-2016, cujo tema “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil” foi alvo de uma porcentagem acima de 10% do número de estudantes inscritos que tiveram suas redações zeradas por motivos de “fuga ao tema”, “parte desconectada”, “cópia de texto motivador”, “texto insuficiente”, “não atendimento ao tipo textual” e por “ferir os Direitos Humanos”. Menciono tal informação devido ao fato de que *religião* é um marcador social capaz de interpelar estudantes em seus processos de escolarização. Cf.: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/resultados-do-enem-2016-estao-liberados-para-consulta>; <https://g1.globo.com/educacao/noticia/cai-numero-de-alunos-com-nota-mil-na-redacao-do-enem-e-sobe-total-dezero-zero.ghtml>. Acesso em: 27 dez. 2023.

Capítulo 2 PISM COMO POLÍTICA CURRICULAR DISCURSIVA

Afiançando-me ao [...] quadro da teorização pós-crítica, *procurei pensar o currículo* - e por extensão o conhecimento escolar - a partir de sua discursividade, ou seja, *como um palco de disputas entre interesses diversos por fixações hegemônicas de sentido*, como uma arena discursiva, politizada e imersa em relações de poder (Bahense, 2011, p. 28, grifo nosso).

A escolha por trabalhar com o Programa de Ingresso Seletivo Misto da Universidade Federal de Juiz de Fora (PISM/UFJF) se dá pela minha inserção no GEPACEH/UFJF/CNPq e pela relação com a pesquisa nele desenvolvida e intitulada *Avaliação e Ensino de História: articulações entre cultura histórica e cultura escolar em processos de objetivação do conhecimento histórico escolar em instrumentos avaliativos*. Nesta dissertação, o instrumento avaliativo priorizado é o Pism de História, o qual, de acordo com a epígrafe de abertura deste capítulo, é trabalhado como um Currículo de História capaz de ensinar e tornar-se resultado de lutas e disputas pelas fixações hegemônicas de sentido por meio de seus conteúdos programáticos e itens articulados ao que se deseja ensinado e aprendido na educação básica.

Dito isso, organizo este capítulo da seguinte forma: na seção 2.1, trabalho com o Pism como uma política curricular discursiva significada por percursos relacionados às suas abrangências geográfica e formativa. Nela considera-se a ampliação de seu alcance ao público escolar por meio do acesso e da aplicação de seus respectivos módulos em regiões que não somente Juiz de Fora/MG, e ressalta-se seu potencial de influenciar os processos de ensino-aprendizagem de estudantes –, em suma, o próprio currículo escolar. Na seção 2.2, problematizo os conteúdos programáticos do Pism de História a fim de identificar suas concepções acerca da História disciplinar e como neles aparece a temática *religião* em função de possíveis articulações entre seus conteúdos objetivados e dimensões axiológicas na configuração do conhecimento histórico escolar legitimado.

2.1 Pism: percursos curriculares

[...] *o currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo cujas especificidades me interessam estudar* [...]. Quero, ainda, [...] deixar clara minha recusa em aceitar distinções entre o [...] formal e o vivido [...] [pois] são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas diferenças. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos (Macedo, 2006, p. 288, grifo nosso).

Em concordância com a epígrafe que abre esta seção, penso o currículo como resultado contingente de processos de significação que se dá em momentos influenciados por múltiplas relações e pertencimentos. Nesse sentido, tenho entendido o Pism como uma política curricular discursiva que fixa significados de conhecimentos em interação com o âmbito escolar em espaços-tempos distintos,

alcançando dimensões geográfica e formativa em prol do acesso de estudantes aos cursos de graduação da UFJF.

Atualmente, o Pism, junto ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), são as principais formas de ingresso nos cursos de graduação da UFJF. O Pism é um programa de ingresso seletivo seriado, configurando-se como oportunidade para que estudantes possam ser avaliados no decorrer de todo o ensino médio. Por ser um processo seriado, os (as) candidatos (as) a 50% das vagas para os cursos de graduação da UFJF participam de três módulos de avaliação (I, II e III), e cada módulo é realizado ao final da respectiva série escolar do ensino médio; os demais 50% das vagas de ingresso na UFJF são destinados aos candidatos (as) participantes do Enem por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu).¹⁹

O Pism, nesse sentido, tem como objetivo a busca por uma maior interação entre o ensino médio e o ensino superior a partir de um processo avaliativo anual em articulação aos conteúdos e conhecimentos ensinados e aprendidos nas escolas (COPESE/UFJF, 2024). Nesse processo, é cobrado, em cada prova (módulo), o conteúdo cumulativo dos anos anteriores; e as notas, por sua vez, são igualmente cumulativas.

Por ser um processo de avaliação seriada, o PISM permite ao candidato aprimorar seu desempenho ao longo das etapas, baseando-se no resultado que recebe a cada módulo concluído. Com isso, ele pode avaliar quais os conteúdos que precisam de uma maior atenção e corrigir as falhas, sem sair prejudicado (COPESE/UFJF, online)²⁰.

Assim, em consonância com a relação que estabeleço com o GEPACEH/UFJF/CNPq e, conseqüentemente, com as pesquisas nele desenvolvidas, ponho-me a pensar sobre os percursos do Pism (Veiga, 2020), de modo a fundamentar uma hermenêutica capaz de construir uma compreensão histórica sobre ele como uma política curricular discursiva. Sob essa perspectiva, o Pism tem a potência de promover “[...] a inclusão dos sujeitos nas universidades - um ambiente que para muitos representa um canal de ascensão não só econômica, mas também cultural e social – [que] acaba por sobredeterminar a importância dessas provas na vida” (Nascimento; Martins, 2022, p. 164) dos/as estudantes. Nesse sentido, em seus percursos articulados aos interesses da educação básica e da universidade, o Pism torna-se um instrumento avaliativo por meio do qual seja possível constituir

Um pensamento [...] histórico [que] deve incluir sua própria historicidade em seu pensar [...]. O verdadeiro objeto histórico não é um objeto, mas a unidade de um e de outro, *uma relação*

¹⁹ Administrado pelo Ministério da Educação (MEC), o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é um sistema informatizado no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos/as participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Cf.: <https://accessunico.mec.gov.br/sisu>. Acesso em: 27 jun. 2024.

²⁰ Disponível em: <https://www2.ufjf.br/copese/vestibular-pism-2/dicas-e-duvidas/duvidas-frequentes/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

formada tanto pela realidade da história quanto pela realidade do compreender histórico. Uma hermenêutica adequada à coisa em questão deve mostrar a realidade da história na própria compreensão (Gadamer, 2005, p. 396, grifo nosso).

A fim de compreender os percursos do Pism – capaz de criar uma compreensão a respeito de suas atuações no que se referem às suas abrangências geográfica, formativa e conteúdos programáticos²¹ em função do alcance do público estudantil e do que se almeja ensinado e aprendido nas salas de aula do ensino médio da educação básica –, destaco suas finalidades conforme constam-se no *site* da Coordenação Geral de Processos Seletivos (COPESE), setor responsável pela realização dos Programas de Ingresso e outros processos seletivos da UFJF, a saber:

- Interação entre os ensinos médio e superior;
- Avaliação gradual, sistemática e seriada dos alunos de ensino médio, candidatos ao ensino superior;
- Valorização do trabalho dos professores do ensino médio e do processo de aprendizagem dos alunos;
- Indicação de uma proposta que se pauta na busca de um ensino reflexivo, crítico e dinâmico (UFJF, online)²².

A partir dessas finalidades, percebo que o Pism se configura como uma política curricular discursiva que atua no processo de significação e legitimação do que é válido para ser ensinado e aprendido nas escolas da educação básica. Por isso, em seus percursos que se relacionam a abrangências geográfica e formativa, ele tem tido o poder de influenciar o que ocorre nas aulas das escolas de Juiz de Fora/MG e região.

2.1.1 Abrangências geográfica e formativa

Em se tratando de sua abrangência geográfica, realizo uma análise do Pism em função da ampliação de seu alcance ao público escolar por meio do acesso e da aplicação de seus respectivos módulos em regiões que não somente Juiz de Fora/MG. No que se refere à abrangência formativa, ressalto seu potencial de interferência nos processos de ensino-aprendizagem de estudantes e, conseqüentemente, no próprio currículo escolar.

Desde a sua criação, o Pism passou por várias transformações. Sua primeira edição foi realizada no ano 2000, iniciada com apenas a aplicação do Módulo I referente ao triênio 2000-2002 (UFJF, 1999). Em sua primeira edição, as provas foram aplicadas apenas na cidade de Juiz de Fora, e os (as) candidatos (as) realizaram quatro provas discursivas. Cada uma delas havia quatro questões,

²¹ Neste capítulo, trato especificamente dos conteúdos programáticos de História, uma vez que eles servem como matriz de referência para a elaboração dos itens do Pism de História, os quais compõem o acervo empírico da pesquisa.

²² Disponível em: <https://www2.ufjf.br/copese/vestibular-pism-2/dicas-e-duvidas/duvidas-frequentes/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

abrangendo as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa e Literaturas; Biologia e Física; Geografia e História; Matemática e Química (UFJF, 1999).

A partir da edição 2013, o Pism ampliou seu alcance regional ao viabilizar a aplicação das provas do Módulo I não somente no município de Juiz de Fora, mas também nas cidades de Conselheiro Lafaiete (MG), Governador Valadares (MG), Muriaé (MG) e Volta Redonda (RJ). Todavia, as provas referentes aos Módulos II e III continuaram a ser exclusivamente aplicadas em Juiz de Fora (UFJF, 2012).

A partir da edição 2014, as provas do módulo II também passaram a ser aplicadas nas cidades mencionadas acima. No entanto, as provas do Módulo III continuaram a ser exclusivamente aplicadas no município de Juiz de Fora (UFJF, 2013). No que se refere à edição 2015, constata-se uma alteração referente à aplicação das provas do Módulo III que, antes aplicadas exclusivamente em Juiz de Fora, passaram a ser aplicadas também nas cidades de Conselheiro Lafaiete²³ (MG), Governador Valadares (MG), Muriaé (MG) e Volta Redonda (RJ) (UFJF, 2014).

Entretanto, desde a edição 2020, a aplicação das provas do Pism passou a ocorrer em novos locais, tal como na cidade de Petrópolis (RJ), além dos municípios que já sediavam a realização das provas na edição anterior, tais como Governador Valadares (MG), Juiz de Fora (MG), Muriaé (MG) e Volta Redonda (RJ) (UFJF, 2019).

Atualmente, as provas são aplicadas em cinco cidades brasileiras: Juiz de Fora, Governador Valadares e Muriaé – todas no estado de Minas Gerais – além dos municípios de Petrópolis e Volta Redonda – no estado do Rio de Janeiro (UFJF, 2023), o que não significa, no entanto, que somente estudantes das cidades de aplicação dessas provas realizam o processo seletivo de ingresso na UFJF.

Assim, em relação à sua abrangência geográfica, o Pism tem oferecido uma ampliação de seu alcance. Isto significa que ele não apenas se restringe à elaboração de edições que direcionam onde e quando devem ser realizadas as provas, visto que ele tem produzido efeitos incomensuráveis a partir da participação de vários sujeitos com suas demandas e desejos de acesso à universidade por meio dos lugares de realização dessas provas. Nesse sentido, o Pism está inserido no âmbito das “[...] políticas curriculares [que] não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação” (Lopes, 2011a, p. 111).

²³ Na edição 2018, houve a extinção da aplicação das provas do Pism na cidade de Conselheiro Lafaiete (MG).

Quanto à abrangência formativa, o Pism, ao longo de seus percursos, tem ampliado seu alcance em função de acessos de estudantes à UFJF em articulação aos seus espaços-tempos de escolarização.

Até o ano de 2012 existia o vestibular tradicional da UFJF para estudantes que tinham o ensino médio completo. Com o surgimento do Pism em 1999, iniciou-se a possibilidade de ingresso na UFJF por meio de seu processo seriado que abrange todo o ensino médio. Assim, os (as) candidatos (as) ao Pism concorriam às vagas para os cursos de graduação junto aos candidatos ao vestibular tradicional, de modo que o resultado final era obtido a partir da ordem decrescente da pontuação final alcançada por todos os participantes, independentemente da via de acesso.

Ademais, não havia reserva de vagas para cada sistema de ingresso, e o (a) candidato (a) que se inscrevesse concomitantemente nas duas modalidades, concorreria apenas por meio do vestibular (UFJF, 1999). Entretanto, desde 2009 a UFJF passou a utilizar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como uma de suas portas de ingresso ao ensino superior. A partir de 2012, decidiu-se extinguir o vestibular tradicional, e as vagas oferecidas passaram a ser divididas entre o Pism e o Sisu (UFJF, 2012).

Além disso, junto à nota alcançada pelos módulos das provas do Pism, o (a) candidato (a) tinha a possibilidade de somar pontos referentes ao histórico escolar padronizado na primeira e na segunda séries do ensino médio a fim de obter a nota final para possível ingresso na UFJF conforme as seguintes situações: caso o histórico proporcionasse ao candidato uma nota final mais alta do que na ausência desse histórico; ou se a (s) escola (s) onde o candidato cursou a primeira e/ou a segunda série do ensino médio estivesse (m) cadastradas junto ao Pism (UFJF, 1999). Nesse sentido, os processos de escolarização dos estudantes em função de seus desempenhos por meio das disciplinas escolares e, ainda, os currículos das escolas cadastradas de Juiz de Fora e região poderiam receber influências significativas do Pism.

Quanto ao ato de escolha por um dos cursos oferecidos pela UFJF, ele acontecia durante a inscrição para o Módulo III. Se o (a) candidato (a) fosse reprovado (a) no segundo ou no terceiro ano do ensino médio, estaria eliminado do certame. Entretanto, a nova candidatura poderia ser realizada a partir do Módulo I (UFJF, 1999). A partir da edição 2002, houve a exclusão do histórico escolar como possível item de avaliação para o ingresso na UFJF. Aponta-se, ainda, que os (as) candidatos (as) ao Módulo III, referente ao triênio 2000-2002, realizaram as provas no modelo já anteriormente vigente. Ou seja, somente a partir da edição 2003 que o mesmo modelo de provas passou a ser aplicado aos três módulos do Pism (UFJF, 2001).

Além dessas alterações, o edital de 2002 possibilitou a participação de estudantes de cursos técnicos no programa, ampliando-se o alcance do Pism para outros processos de escolarização. Portanto, os (as) candidatos (as) oriundos (as) desses cursos técnicos deveriam estar regularmente matriculados na primeira série do ensino médio ou na segunda série de curso técnico - cuja duração fosse de quatro anos - ou ainda fosse portador de certificado de conclusão do ensino médio ou equivalente a fim de participar do Módulo I da edição 2002 (UFJF, 2001). A partir ainda dessa edição, houve mudanças significativas em relação ao modelo de provas aplicado pelo Pism, isto é, substituiu-se as provas exclusivamente discursivas para uma nova composição que mescla questões objetivas e discursivas de acordo com a área de conhecimento correspondente ao curso escolhido.

A partir da edição 2004, modificou-se a distribuição das vagas para os Programas de Ingresso nos cursos de graduação da UFJF. Por um lado, 25% das vagas de todos os cursos de graduação passaram a ser disputadas pelos (as) candidatos (as) ao Pism e, por outro lado, 75% das vagas foram disputadas pelos (as) candidatos (as) ao vestibular (UFJF, 2003). A partir da edição 2005, determinou-se que o percentual de vagas de todos os cursos de graduação reservado aos candidatos (as) ao Pism aumentaria para 30%; já para o vestibular, reduziria a 70% (UFJF, 2003). Isto significa uma ampliação do escopo do Pism, de forma que conseqüentemente amplia-se também seu potencial de influência sobre o que e como se ensina na educação básica.

Com a edição 2006, implantou-se o Sistema de Cotas cujo objetivo consistia na inclusão e permanência de grupos socialmente excluídos do acesso às instituições públicas de ensino superior. Por meio desse sistema, 50% das vagas de todos os cursos devem ser reservadas aos candidatos (as) egressos (as) de escolas públicas e, dentro desse percentual, 25% das vagas são reservadas aos candidatos (as) que se autodeclararam negros (UFJF, 2004). Na edição 2013, houve uma ampliação no Sistema de Cotas: 50% das vagas de todos os cursos de graduação da UFJF destinadas ao ingresso na universidade pelo Pism continuaram a ser reservadas aos candidatos (as) que haviam cursado integralmente, em escola pública, o ensino médio ou equivalentes (UFJF, 2012).

A UFJF, por meio do Pism, criou mais nove grupos de cotas, sendo eles: Grupo A: candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo; Grupo A1: candidatos com deficiência, que tenham as mesmas características dos candidatos do Grupo A; Grupo B: candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, não autodeclarados pela cota racial; Grupo B1: candidatos com deficiência, que tenham as mesmas características dos candidatos do Grupo B; Grupo D: candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, independentemente da renda; Grupo D1: candidatos com deficiência,

que tenham as mesmas características dos candidatos do Grupo D; Grupo E: candidatos que estudaram em escola pública, mas não autodeclarados pela cota racial, nem comprovam renda; Grupo E1: Candidatos com deficiência, que tenham as mesmas características dos candidatos do Grupo E; Grupo F: candidatos surdos, destinados exclusivamente para o curso de Letras-Libras; o Grupo C, no entanto, é destinado à ampla concorrência, isto é, candidatos que se inscrevem independentemente da declaração de renda, escola, cor, origem racial ou deficiência (UFJF, 2019).

Nesse sentido, 50% das vagas do Pism é destinada aos candidatos (as) à ampla concorrência, ou seja, candidatos (as) não inseridos no Sistema de Cotas e que, portanto, não declaram renda, escola, cor ou origem racial, enquanto que os 50% das vagas restantes são distribuídas entre os nove grupos cotistas listados acima (UFJF, 2019). Assim, o Pism acaba por dialogar com demandas históricas que envolvem questões sociais, econômicas e culturais da sociedade brasileira.

Outra influência no que se refere à abrangência formativa de estudantes candidatos ao Pism diz respeito à alteração instituída na edição 2010, a qual vetou a participação de candidatos (as) portadores do certificado de conclusão do ensino médio para a realização do Pism. Entretanto, aos candidatos (as) aos Módulos II e III, que se encontravam nessa condição e já inseridos (as) no programa, garantiu-se a participação até o término do processo (UFJF, 2009). Nesse mesmo contexto, o Pism ampliou seu alcance para outros processos de escolarização ao possibilitar a participação de candidatos (as) que cursavam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou outra modalidade supletiva.

A partir da edição 2013, o Módulo I manteve sua avaliação dos conteúdos programáticos referentes apenas ao primeiro ano do ensino médio, enquanto que o Módulo II passou a contemplar os conteúdos do primeiro e do segundo ano do ensino médio; o Módulo III, por sua vez, contemplou os conteúdos programáticos de todo o ensino médio (UFJF, 2011). Reconheço, nesse sentido, que as escolas, nos processos de construções curriculares, são potencialmente impactadas pelo Pism em meio a espaços de tensões, negociações e responsabilidades a partir de demandas de estudantes, da universidade e das próprias escolas em função do que se espera ensinado e aprendido.

Em decorrência dessas mudanças relacionadas aos processos de efetivação de conteúdos programáticos que contemplem todo o ensino médio, e considerando-se o modelo de provas que estrutura o Pism com questões objetivas e discursivas desde 2002 (UFJF, 2001), realizo uma interpretação acerca de suas questões objetivas e discursivas.

A partir da abordagem discursiva com a qual tenho operado ao longo desta dissertação, tenho considerado que as questões objetivas e discursivas do Pism atuam em processos de objetivação do conhecimento escolar, aqui entendido como

Estabilidades provisórias de sentidos sobre fenômenos sociais e naturais, cuja objetivação se faz em meio às disputas entre processos de significação perpassados por diferentes fluxos de sentidos vindos de contextos discursivos, horizontes teóricos e campos disciplinares distintos [...] (Gabriel; Castro, 2013, p. 100, grifo nosso).

Os processos de objetivação, portanto, tendem a padronizar/estabilizar o que se quer avaliar por meio de provas em função de gabaritos, tipos de questões e exigências cognitivas (Martins, 2019), de modo a produzir critérios para classificação a partir de formas de se relacionar com o conhecimento objetivado.

O senso comum opera com a ideia de que questões discursivas de História tendem a estar mais abertas a reflexões, análises, escolhas e distinções nos momentos de resolução (Martins, 2019) em comparação com questões objetivas. Usualmente, estas são percebidas como restritas à memorização devido à ideia de ter que haver raciocínios mais “lógicos”, e ainda, que elas remeteriam à ideia de “resposta única” e, portanto, de “verdade absoluta” em meio às suas alternativas de resolução. Invisto, pois, na ideia de que questões objetivas e discursivas de História não necessariamente produzem dicotomias nas relações que estudantes estabelecem com elas. Em outros termos, a ideia aqui consiste em não qualificar as questões discursivas como “melhores” e as questões objetivas como “piores” no momento em que estudantes estão a realizá-las.

Nesse sentido, as questões objetivas e discursivas do Pism de História podem ser entendidas a partir de uma abordagem discursiva que permite questionar o que tem sido exigido por meio dessas questões e que formas de relação são estabelecidas com elas (Martins, 2019). Isto implica argumentar que reminiscências do passado incorporadas aos conhecimentos produzidos em meio à mobilização de articulações narrativas entre os conteúdos e dimensões axiológicas a partir dessas questões podem ajudar estudantes a ressignificar o que lhes é oferecido em seus processos de identificação-subjetivação, fazendo-lhes indagar: o que fazer *com* e como mobilizar *o* que se sabe?

Portanto, o Pism de História, estruturado por questões objetivas e discursivas, nos limites dos processos de objetivação do conhecimento escolar, enseja o que se deseja ensinado e aprendido em História nas escolas.

Diante disso, o Pism, em seus percursos, tem constituído uma realidade movida contingencialmente a partir de demandas sociais, políticas, culturais e institucionais em função de estudantes como sujeitos que buscam condições favoráveis que lhes deem possibilidade de acesso

aos cursos de graduação que eles almejam desde o período escolar. A UFJF, por esse motivo, enfatiza que “[...] é preciso que ele [o Pism] olhe para o que os estudantes fizeram e aprenderam no ensino médio para que seja a base de provas mais inclusivas e que selecionem os estudantes, considerando o que eles aprendem durante os três anos em que faz[em] as avaliações” (UFJF Notícias, 2021, online).²⁴

Ao ser concebido como uma política curricular discursiva cujo objetivo é dar significação a um ensino reflexivo, crítico e dinâmico, o Pism torna-se também um instrumento avaliativo por meio do qual existe a possibilidade de criar um pensamento curricular movido por demandas que emergem de contextos específicos, visto que ele mesmo influencia o que ocorre no âmbito de ensino-aprendizagem em salas de aula e, conseqüentemente, os processos de identificação-subjetivação dos (as) estudantes frente ao que lhes é oferecido como conhecimento escolar.

Portanto, ao ampliar seus alcances geográfico e formativo em articulação aos processos de escolarização de estudantes que almejam o acesso à universidade pelo valor social, cultural e econômico que isso representa, o Pism se insere no âmbito das “[...] políticas curriculares [que] são entendidas como políticas culturais – políticas que visam orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou para uma transformação social almejada” (Lopes, 2011a, p. 113). Nesse âmbito, ele está aberto a constantes e novas interpretações em articulação ao que se espera ensinado e aprendido nas salas de aula do ensino médio da educação básica. Tal articulação se dá, sobretudo, a partir de mobilizações entre conteúdos e dimensões axiológicas na objetivação de conhecimentos escolares.

2.2 História e *Religião* nos conteúdos programáticos do Pism

No plano do conhecer, a primeira característica do objeto é a de aparecer. [...] Toda visão é um ponto de vista. O mundo é o horizonte de todo objeto que só é percebido em parte. Há possibilidades infinitas de captá-lo. Muitos pontos de vista nos escapam (Ricoeur, 2008, p. 9).

Em sintonia com a epígrafe que abre esta seção, ponho-me a analisar os conteúdos programáticos do Pism de História como resultado de uma percepção e leitura precárias que, certamente, escapam a tantas outras possíveis quando se trata de modos de ver a produção de conhecimentos de forma não essencialista e não universalista.

Em meio às demandas de atualizar os conteúdos programáticos, um novo programa Pism foi instituído a partir da edição 2023. Esse novo programa, entre os anos de 2021 e 2022, foi discutido e

²⁴Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2021/12/06/ufjf-inicia-processo-para-atualizacao-do-programa-de-conteudos-cobrados-no-pism/>. Acesso em: 14 mar. 2024.

definido a partir de uma iniciativa da UFJF de realizar uma consulta pública, a qual contou com a participação de representantes de escolas públicas e privadas de Juiz de Fora, da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Juiz de Fora, da Faculdade de Educação, Institutos e/ou Departamentos das ciências de referência da UFJF e de professores do Colégio de Aplicação João XXIII. Nesse sentido,

No decorrer do seu desenvolvimento, *o PISM vem apresentando atualizações em diferentes aspectos dos seus editais*. No atual momento, *a UFJF*, por meio da Pró-Reitoria de Graduação, *ênfatisa a necessidade de revisão de uma parte fundamental do edital: o seu programa*. *Visando atender às mudanças e atualizações das próprias disciplinas escolares em seus currículos, assim como, acompanhar as alterações advindas de novas legislações educacionais, direcionadas, principalmente, para o Ensino Médio [...]. A revisão e atualização do programa do PISM é uma demanda da sociedade*. A reforma do Ensino Médio, materializada a partir da Lei nº 13.415/2017 estabelece uma mudança na estrutura e funcionamento do Ensino Médio. Tal reforma amplia o tempo mínimo do estudante na escola e define uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Programa Pism, 2022, p. 5, grifo nosso).

Em decorrência dessa mudança, analiso o antigo e o novo conteúdo programático do Pism de História a fim de demarcar sua especificidade disciplinar e como neles aparece a temática *religião* em função dos itens de História que vão ser analisados e discutidos no terceiro capítulo. A propósito, articulado a adequações à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Novo Ensino Médio (NEM), o Pism permite que eu trabalhe e situe a temática *religião* na disciplina de História, e não a partir de itinerários formativos e áreas de conhecimento, tais como as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A partir do que temos entendido ao longo da escrita desta dissertação que fazer pesquisa no âmbito do Currículo/Ensino de História implica reconhecer e mobilizar as premissas de alteridade e temporalidade como afirmação de que “[...] o outro é objeto da história, de maneira incontornável [devido ao] interesse em relação à subjetividade do outro passado” (Dalongeville, 2001, p. 92 *apud* Gabriel, 2019b, p. 152) em meio às relações ensino-aprendizagem, analiso os respectivos conteúdos programáticos de modo a identificar como a temática *religião* se articula ao conhecimento histórico escolar legitimado pelo Pism de História.

Nesse sentido, os conteúdos programáticos de História, até a implementação do Novo Programa Pism, estão estruturados por texto introdutório e por competências²⁵ e habilidades a partir dos seguintes eixos: representação e comunicação; investigação e compreensão; e contextualização

²⁵ Para uma análise e discussão acerca da problemática “competências e habilidades” no âmbito do Ensino de História, conferir a dissertação de Mestrado do colega e professor, Elson Lima: As competências do ensino de História na BNCC e os desafios à aprendizagem. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2024.

sociocultural²⁶. Com efeito, pelas análises realizadas dos conteúdos programáticos disponíveis²⁷ para consulta e vigorados entre 2011 e 2023, as concepções²⁸ apresentadas acerca da História disciplinar são iguais, exceto no Novo Programa Pism. A respeito da temática *religião*, ela aparece nos mesmos conteúdos e somente nos Módulos I, exceto no Novo Programa Pism. A seguir, apresento como elas aparecem no antigo Programa Pism.

Referente à concepção de História, sublinho:

[...] a História deve ser entendida como uma área de conhecimento que propicia a reflexão sobre as mudanças e permanências entre os diferentes momentos históricos. [...] Deve-se compreender o papel dos indivíduos na História, através das relações estabelecidas entre si e com o meio social, possibilitando a transformação e reprodução de suas existências nas instâncias políticas, sociais, econômicas e culturais. [...] Pretende-se que o estudante possa entender a História como uma construção coletiva, o que se torna possível através da análise crítica dos diferentes eventos, bem como do resgate do cotidiano das sociedades. Assim, deve-se sempre buscar a articulação dos acontecimentos micro aos acontecimentos macro, buscando uma abordagem singular e ao mesmo tempo globalizante do processo histórico. É necessário perceber que tais sociedades resultaram de *multiplicidades temporais*, espaciais, sociais, econômicas e culturais. [...] estudo da História vincula-se ao entendimento e à transformação do presente. [...] o aluno deverá ser capaz de ter consciência que a História é um processo coletivo e cotidiano, ou seja, cada um faz história e esta é um produto da coletividade. A partir dessa assertiva, o aluno deverá compreender a sua importância para a sociedade em que vive e para o momento histórico vivenciado por essa mesma sociedade. Deverá adquirir consciência das formas de produção do saber histórico e que a produção do conhecimento histórico é temporal, parcial e desvinculada da noção de verdades absolutas [...] (Programa Pism História, 2011, p. 17, grifo nosso).

Em seus Módulos I (2011, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, p. 18-19, grifo nosso), a temática *religião* aparece da seguinte forma conforme apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 – Antigo Programa Pism de História

Conteúdo Programático	Descrição
-----------------------	-----------

²⁶ Em todos os conteúdos programáticos, a partir do “detalhamento” referente às “competências e habilidades a serem desenvolvidas”, a expressão “a religião” aparece como constituição e significação de cultura em seus diversos contextos históricos: (C7 - Situar as diversas produções da cultura –as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação).

²⁷ Por não constarem no site da Coordenação Geral de Processos Seletivos (COPESE), informo que não consegui acesso a todos os conteúdos programáticos de História desde o período em que se iniciou a aplicação das provas do Pism. Por isso, foram analisadas as edições dos seguintes conteúdos programáticos disponíveis: 2011, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023. Conforme a análise desses conteúdos aqui realizadas, todos eles se resumem em dois programas, isto é: Antigo Programa Pism, que corresponde até o ano 2023; e o Novo Programa Pism, definido em 2022, e está em processo de implementação gradativa até 2025 em função de sua estrutura modular. Cf.: <https://www2.ufjf.br/copese/>. Acesso em: 6 maio 2024.

²⁸ Ressalto que os textos introdutórios e suas respectivas descrições acerca da História disciplinar aparecem com uma escrita mais abrangente nos conteúdos programáticos. Entretanto, selecionei fragmentos dessa escrita que apontem com mais evidência uma concepção de História que se relacione à ideia de alteridade e temporalidade.

1. Antiguidade Clássica: Grécia e Roma	Compreender as contribuições que os gregos e os romanos prestaram no campo artístico, cultural, filosófico, linguístico, <i>religioso</i> e jurídico.
2. Formação e consolidação do Mundo Medieval O feudalismo e a organização social: cultura e <i>religião</i> .	-
4. Mundo Islâmico	Conhecer a organização cultural e <i>religiosa</i> do mundo <i>islâmico</i> , bem como sua contribuição à sociedade europeia. Entender a cultura <i>islâmica</i> na atualidade.
5. A Construção do Mundo Moderno <i>Reforma, Contra-Reforma e Inquisição</i> .	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Em relação ao Novo²⁹ Programa Pism (2022), sublinho a seguinte concepção referente à História disciplinar:

O novo conteúdo programático de História articula a necessária adequação à BNCC às demandas de diferença que interpelam essa disciplina. Tais demandas se expressam, notoriamente, pelas leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008, que dispõem sobre a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’ nas redes de ensino, mas também por questões que envolvem a defesa da democracia e dos direitos humanos, a valorização da mulher, dentre outros aspectos que contribuem para a construção de uma sociedade mais fraterna. Considerando também as contribuições advindas da consulta pública e as especificidades do conhecimento histórico, o novo conteúdo programático de História aposta na multiplicidade de possibilidades de pensar a relação passado-presente-futuro (Novo Programa Pism, 2022, p. 7, grifo nosso).

Quanto à temática *religião*, ela aparece nos seguintes conteúdos do Novo Programa Pism (2022, p. 24-39, grifo nosso) de acordo com o Quadro 2.

Quadro 2 – Novo Programa Pism de História

Módulo I

²⁹ Por ter uma estrutura modular, o novo Pism passa a ser modificado paulatinamente, isto é: em 2023, alterou-se o Módulo I; em 2024, altera-se o Módulo II; e, em 2025, encerra-se a transição incluindo o Módulo III do Novo Programa Pism nos processos de elaboração das respectivas provas.

Tópicos Estruturantes	
Tempo e Espaço. Territórios e Fronteiras. Política e Trabalho	
Objetos do conhecimento	Descritores
<p>2. Formação, consolidação e transformação do mundo medieval</p> <p>c) Mentalidades</p> <p>O papel do <i>cristianismo</i> e da <i>Igreja Católica</i> na formação cultural da Europa Medieval;</p> <p>d) <i>O mundo islâmico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização cultural e <i>religiosa</i> do mundo <i>islâmico</i> e suas contribuições à sociedade ocidental; - <i>Islamização</i> e organização de reinos e impérios africanos (Ghana, Mali, Songhai); - Processo de expansão <i>muçulmana</i> no Egito, Magreb, costa oriental da África e Sudão. 	<p>Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, <i>crenças</i> e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.</p>
Tópicos Estruturantes	
Territórios e Fronteiras. Política e Trabalho. Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética	
Objetos do conhecimento	Descritores
<p>3. A Construção do Mundo Moderno</p> <p>a) Expansão marítima europeia: Portugal e Espanha</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problematização da expansão marítima a partir da ideia de “novas necessidades” em relação a questões comerciais, políticas e <i>religiosas</i> e ao novo clima cultural renascentista; <p>d) Humanismo e Renascimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Renascimento e seus desdobramentos na cultura, na economia, na política, na ciência e na <i>religião</i> com foco nas noções de raça, civilização e barbárie. 	-

<p>e) <i>Reforma Protestante e Contrarreforma Católica</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Luteranismo, Calvinismo e Anglicanismo;</i> - <i>A Contrarreforma Católica como resposta à Reforma Protestante;</i> - <i>Construção dos hereges nas Inquisições Modernas.</i> <p>f) <i>Formação dos Estados Nacionais Europeus: Portugal, Espanha e França</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Absolutismo monárquico e suas justificativas políticas e religiosas;</i> 	
<p>Tópicos Estruturantes</p> <p>Tempo e Espaço. Territórios e Fronteiras. Política e Trabalho. Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética</p>	
<p>Objetos do conhecimento</p>	<p>Descritores</p>
<p>4. Colonização das Américas</p> <p>a) Semelhanças e diferenças entre os processos de colonização das Américas Portuguesa, Espanhola e Inglesa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Articulação entre aspectos políticos, econômicos, culturais e religiosos dos processos de colonização das Américas.</i> 	<p>-</p>
<p>Módulo II</p>	
<p>Tópicos Estruturantes</p> <p>Tempo e Espaço. Territórios e Fronteiras. Política e Trabalho</p>	
<p>Objetos do conhecimento</p>	<p>Descritores</p>
<p>4. O Brasil no século XIX</p> <p>b) <i>Sociedade e Cultura no Brasil do século XIX</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Manifestações culturais: festas e celebrações religiosas e populares</i> 	<p>-</p>
<p>Módulo III</p>	

Tópico Estruturante Política, poder e cultura	
Objetos do conhecimento	Descritores
3. A Guerra Fria: O Mundo Dividido	<p>Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais. Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, <i>crenças</i> e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.</p> <p>Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, <i>crenças</i> e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.</p> <p>Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, <i>religiosos</i> e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.</p>
Tópico Estruturante Democracia, cidadania e desigualdade	
Objetos do conhecimento	Descritores
7. Mundo contemporâneo	

<p>c) A Primavera Árabe (2010)</p> <p>- Identificar elementos histórico-geográficos que expliquem o desencadeamento de inúmeros conflitos étnico-<i>religiosos</i> no mundo Árabe.</p>	-
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Agora, coloco-me a sintetizar, a partir de uma leitura dentre outras possíveis, como que a História disciplinar é apresentada por meio do antigo e do novo conteúdo programático do Pism de História.

Diante das concepções apresentadas sobre a História disciplinar, percebo que o antigo e o novo Programa Pism se aproximam por apresentarem a alteridade e a temporalidade como possibilidades de pensar relações com o tempo não de maneira dicotômica, distanciada ou linear. Eles apresentam múltiplas possibilidades de envolvimento com o passado-presente-futuro, encontrando-se na dimensão temporal da História um lugar de experiência de afetos e afecções onde estudantes constroem suas identificações e subjetivações junto a modos de pensar e sentir outros tempos por meio do ensino de História.

Entretanto, no antigo Programa, a concepção acerca da História disciplinar tende a estar voltada para a possibilidade de ela ser percebida temporal e coletivamente pela interação de indivíduos com o seu meio social de um modo mais universalizante, sem, contudo, colocar explicitamente como isso interpela a História ensinada e a sociedade a partir de marcadores sociais da diferença, como, por exemplo, raça/etnia, gênero, sexualidade, religião etc. Em vista disso, tenho apostado que se o ensino de História “[...] não abordar raça, classe, gênero, certamente se resumirá a ensinar a velha história política, ao afirmar a existência de heróis nacionais ou de grandes homens brancos que teriam sido os sujeitos principais da história” (Pereira, 2024, p. 22).

No que tange ao novo Programa, a concepção de História disciplinar, ao especificar algumas demandas de identidade/diferença, tais como o ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena em articulação a dimensões sociais que têm interpelado nossa sociedade como questões étnico-raciais, gênero, violência, democracia, direitos humanos, acaba por oferecer, potencialmente, uma discussão ética pensada em relações democráticas com a diferença. Aliás, essa concepção tende a anunciar que não há ensino de História sem a abordagem de “[...] temáticas como gênero, raça,

classe, pobreza, ditadura” (Pereira, 2024, p. 22), uma vez que “Ensinar História é fazer um pacto inexorável com a vida e com a existência” (Pereira, 2024, p. 23).

Em síntese, a comunidade disciplinar da História tem se manifestado por meio do Pism mobilizando a ideia de que a História é uma área de conhecimento que permite a reflexão sobre o caráter mutável de momentos históricos distintos a partir de modos de ver a dimensão do tempo em suas multiplicidades de atuação, inclusive vinculando-o a demandas de transformação do tempo presente. Outrossim, ela é entendida como habitada por indivíduos que se relacionam entre si e com o meio social que os envolve. Nesse sentido, a História disciplinar é sintetizada como um resultado contínuo de processos de interação que conjuga particularidades e coletividades de ações humanas em tempos e espaços heterogêneos.

Portanto, a História disciplinar a ser ensinada e aprendida não se naturaliza ou se imobiliza no e com o tempo. Ela não se constrói por si mesma, mas sim por sujeitos históricos e sociais em interação constante com o outro, consigo e com o mundo habitado que os habita em momentos dispersos, o que possibilita compreender que o Pism de História tem operado com a alteridade e a temporalidade como premissas constitutivas do Currículo/Ensino de História.

Em referência à temática *religião*, ela aparece nos dois Programas como alvo de uma pluralidade de experiências em períodos históricos que configuram múltiplas formas de identidade como sua razão de existir no mundo em meio a diversos aspectos sociais, políticos e culturais.

Nesse sentido, no antigo Programa Pism de História, em seu tópico “Antiguidade Clássica” (Grécia e Roma), a temática *religião* aparece como forma de contribuição para os antigos gregos e romanos junto aos campos artístico, cultural, filosófico, linguístico e jurídico; no tópico “Formação e Consolidação do Mundo Medieval”, *religião* aparece vinculada à organização social e cultural a partir do entendimento de um período histórico marcado por sistemas e modos de produção (feudal) capazes de formar e consolidar social e culturalmente modos de vida; no tópico “Mundo Islâmico”, *religião* está situada na necessidade de compreensão da organização do mundo islâmico, associando-o à dimensão cultural e à contribuição para a sociedade europeia. Além disso, ela se situa como uma forma de cultura na atualidade; quanto ao tópico “Construção do Mundo Moderno”, a temática *religião* está localizada nos respectivos assuntos históricos: “Reforma, Contrarreforma e Inquisição”. No entanto, nesse tópico, não há sequer uma referência que o especifique.

No que se refere à temática *religião* do Módulo I do Novo Programa Pism de História, ela é apresentada no tópico “Formação, consolidação e transformação do mundo medieval” vinculada ao assunto “mentalidades” em função de uma institucionalização religiosa (via cristianismo e Igreja

Católica) atuante na formação cultural das sociedades europeias medievais; no tópico “O mundo islâmico”, *religião* aparece associada a formas de organização social e cultural, além de seu caráter expansionista da fé religiosa muçulmana para outros tempos e espaços (sociedade ocidental e continente africano); quanto ao tópico “A construção do Mundo Moderno”, o assunto “Expansão marítima europeia” apresenta a temática *religião* relacionada a questões comerciais, políticas e às artes (cultura renascentista). A partir do assunto “Humanismo e Renascimento”, *religião* aparece vinculada às noções de raça, civilização e barbárie. No assunto “Reforma Protestante e Contrarreforma Católica”, a temática *religião* surge a partir de distintas denominações religiosas cristãs (Luteranismo, Calvinismo e Anglicanismo), dos embates entre católicos e protestantes e da condenação aos que não professam a mesma confissão de fé religiosa (hereges nas Inquisições Modernas); no tópico “Formação dos Estados Nacionais Europeus”, a temática *religião* está localizada no assunto sobre “Absolutismo monárquico e suas justificativas religiosas”; em relação ao tópico “Colonização das Américas”, o assunto “Semelhanças e diferenças entre os processos de colonização das Américas” aponta a temática *religião* em meio à articulação a aspectos políticos, econômicos e culturais desses processos; quanto ao “descriptor” dos “Objetos do conhecimento” do Módulo I (2022, p. 24), *religião* aparece relacionada a “crenças” como objetos de cultura material e imaterial.

Referente à temática *religião* no Módulo II, ela aparece no assunto “Manifestações culturais: festas e celebrações populares” como uma expressão cultural da sociedade brasileira do século XIX. No Módulo III, a temática *religião* aparece nos “Descritores” dos “objetos do conhecimento” como “crenças que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço”; e como “dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos em função de eventos, dentre outros, *religiosos*”. No assunto referente à “Primavera Árabe”, *religião* aparece como identificação de “elementos histórico-geográficos que expliquem o desencadeamento de inúmeros conflitos étnico-religiosos no mundo Árabe.”

Em sintonia com os dois Programas Pism de História, a temática *religião* é constituída de um conjunto de ações não somente introjetado ou internalizado por experiências particulares de sujeitos com algo “transcendente/sobrenatural”, mas sobretudo como uma experiência histórica produzida em meio a relações nas dinâmicas sociais e culturais em função da influência que se pretende criar no mundo cotidiano. Assim, *religião* institui-se como um “[...] sistema [...] que influencia as ações humanas, fornecendo possibilidades para manter contato ritualisticamente entre o mundo cotidiano e

um quadro metaempírico mais geral de significados” (Hanegraaff, 2017, p. 239-238) em meio à construção de sua identidade social produzida historicamente.

A fim de mapear a temática *religião* a partir dos dois Programas Pism, destaco os módulos e os períodos históricos nos quais ela aparece conforme os Quadros 3 e 4.

Quadro 3 – Antigo Programa Pism de História e Religião

Módulos I
Períodos históricos
História Antiga (Grécia e Roma). História Medieval (Feudalismo), (Mundo Islâmico). História Moderna (Reforma Protestante, Contrarreforma e Inquisição).

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Quadro 4 – Novo Programa Pism de História e Religião

Módulo I
Períodos históricos
Idade Média (Europa Medieval), (Sociedade Ocidental) e (Reinos e Impérios africanos). Idade Moderna (Expansão marítima europeia: Portugal e Espanha), (Humanismo e Renascimento), (Reforma Protestante e Contrarreforma Católica), (Formação dos Estados Nacionais Europeus: Portugal, Espanha e França), (Colonização das Américas).
Módulo II
Períodos históricos
História do Brasil Império.
Módulo III
Períodos históricos
História Contemporânea (Guerra Fria) e (Primavera Árabe).

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Assim, a temática *religião*, situada nos conteúdos programáticos do Pism de História, traz consigo particularidades que não se enquadram numa subjetividade religiosa individualizada, pois elas aparecem como experiências produzidas em práticas sociais/coletivas. Experiências essas que, ao serem sociabilizadas, produzem diversidades que precisam enfrentar, conviver e negociar com

outras experiências sociais - religiosas ou não - em mundos historicamente marcados pela diferença. Aliás, isto implica considerar que “[...] religião não vive no céu, mas sim na terra” (Marx *apud* Hermann, 1997, p. 482), e torna-se uma temática interpelada no âmbito da História disciplinar por ser permeada pelas premissas da alteridade e da temporalidade em meio a relações sociais instituídas em tempos e espaços heterogêneos. Estabelecendo-se como relações sociais, *religião* não somente se torna um assunto clerical ou fé denominacional (Cubas, 2021; Rust, 2011), mas impõe-se como visões de mundo e como cotidiano pela projeção social de sua identidade construída historicamente.

Portanto, com o objetivo de identificar que dimensões axiológicas têm sido hegemônicas pelo Pism de História em articulação à temática *religião* a partir da análise e discussão de seus itens no terceiro capítulo desta dissertação, enfatizo que os respectivos conteúdos programáticos aqui analisados são modelados como matriz de referência para a elaboração dos próprios itens de História do Pism. Assim, os sentidos aqui produzidos sobre a temática *religião* em relação às formas como ela é articulada aos conteúdos programáticos servem para corroborar ou não o modo como essa temática aparece nos respectivos itens e, ainda, como tais conteúdos são possivelmente neles traduzidos.

2.2.1 Pism de História: entre as esferas da “política” e do “político” na configuração do conhecimento histórico escolar

[...] por *o político* eu entendo a dimensão do antagonismo a qual eu tomo como constitutiva das sociedades humanas, enquanto que por *política* eu significo uma série de práticas e instituições através das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto de conflitualidade provida pelo *político* (Mouffe, 2015, p. 485, grifo nosso).

Conforme discutido no primeiro capítulo, a postura epistêmica que orientou a definição de Currículo/Ensino de História serve igualmente para conceber o Pism de História como uma prática discursiva “[...] que constitui e organiza as relações sociais” (Laclau; Mouffe, 2001, p. 162) nos processos de objetivação de seus conteúdos programáticos e itens. Nesse sentido, situo, de acordo com a concepção trazida pela epígrafe desta subseção, o Pism de História nas esferas da “política” e do “político” na configuração do conhecimento histórico escolar objetivado.

Pensada a partir da perspectiva da teoria do discurso, a categoria “político” está situada em recintos de tensionamentos, nos quais se situam as práticas articulatórias com vista a definir as coisas do mundo (Castro, 2012). A categoria “política”, por sua vez, está no âmbito das deliberações públicas/institucionais. Isto significa que as disputas hegemônicas por algo que se produz no âmbito do político é definido no âmbito da política.

Sendo assim, o Pism de História, tanto por meio de seus conteúdos programáticos como pelos seus próprios itens, está situado na esfera da “política”, visto que por meio dele se produz fechamentos de conhecimentos históricos escolares. Ele cria uma determinada ordem social que é problematizada em cada espaço-tempo de reflexão e debates sobre tais conteúdos e itens em função das disputas pela significação do próprio Pism de História e, conseqüentemente, do Currículo de História. Nesse sentido, trabalhar com o Pism de História consiste em reconhecer as relações educacionais intersubjetivas, a partir das quais os sujeitos nelas envolvidos são constituídos em função do que se espera enunciar, propor, decidir e efetivar conforme as escolhas deliberadas com vista ao que se deseja ensinado e aprendido por meio da História na escola.

Nessa perspectiva, o Pism de História tende a viabilizar uma “contextualização radical” (Lopes, 2015b, p. 454) em função de quaisquer decisões e investimentos efetivados a partir de uma política curricular. Entretanto, tais decisões e investimentos constituem-se como contingentes e não deterministas porque não são alçados a um patamar de garantias, isto é, nada determina ou pré-anuncia conteúdos normativos - um dever ser - da política curricular, ainda que se apresente constantemente posições políticas de realizar tentativas de anunciar e de investir na constituição de conteúdos normativos. Por isso,

No processo político (como política de significação), vamos disputar o que vem a ser um currículo de qualidade. Defender um currículo sem fundamentos remete à defesa de que não há princípios e regras absolutos, definidos cientificamente ou por qualquer outra dada razão, fora do jogo político educacional, que nos façam supor ser possível descansar da negociação de sentidos. As regras e princípios serão sempre disputados, levando a novas regras e novos princípios, sempre modificados na contextualização radical da política de currículo (Lopes, 2015b, p. 462, grifo nosso).

Em se tratando do Pism de História, seus conteúdos programáticos e itens tornam-se efeitos e alvos do que é válido ou não a ser avaliado pela UFJF, uma vez que eles fixam significados de conhecimentos em momentos nos quais ocorre uma hegemonização, embora ela seja aqui entendida como inacabada e contingente, pois está passível de ser disputada e negociada em outros momentos. Em outras palavras, por meio dele, cria-se processos de hegemonização nos quais

*[...] existe a possibilidade que uma diferença, sem deixar de ser particular, assuma a representação de uma totalidade incomensurável. Desta maneira, seu corpo está dividido entre a particularidade que ela ainda é e a significação mais universal da qual ela é portadora. Esta operação pela qual uma particularidade assume uma significação universal incomensurável consigo mesma é o que denominamos *hegemonia*. (Laclau, 2005, p. 95, grifo do autor).*

Com efeito, os conteúdos programáticos e itens constituem-se como particularidades resultantes de uma reativação da esfera do “político”, que se dá pelas reflexões e debates em meio a

diversos grupos de interesse a fim de que esses conteúdos e itens, disputados e negociados, recebam formas universalizantes, ou seja, sejam objetivados/fixados no Pism de História. No entanto, isso não significa que aquilo que foi hegemônico produza garantias de continuar a estar da mesma forma *ad aeternum* – “para todo o sempre” – pois, por meio do Pism de História, produz-se fechamentos, mas, ao mesmo tempo, ele continua a ser alvo de interesses e disputas pela sua ressignificação, tal como vimos com a reabertura e a definição do seu novo conteúdo programático.

Considero, assim, o Pism de História como uma prática discursiva que se constitui igualmente como Currículo de História pelo seu caráter indutor do que se espera ensinado e aprendido nas escolas da educação básica a partir de seus conteúdos. Tais conteúdos, articulados a dimensões axiológicas na configuração do conhecimento histórico escolar objetivado, possivelmente produzem um caráter curricular indutor para as relações ensino-aprendizagem. Por sua vez, tais dimensões axiológicas, conforme vimos no primeiro capítulo desta dissertação, é uma forma a partir da qual seja possível comunicar a função social do ensino de História, ou seja, a mobilização de valores. Nesse sentido,

Confrontada com o ensino, a disciplina de História vê-se obrigada a lidar com a dimensão axiológica que lhe é inerente com muito mais acuidade. Tornam-se mais prementes e difíceis de serem negadas, escondidas ou adiadas as questões relativas aos sentimentos, vontades, virtudes, consciência de deveres, cuja explicitação em termos de finalidades de ensino e aprendizagem é, todavia, muito mais difícil de ser estabelecida (Gabriel, 2017, p. 27, grifo nosso).

Isso implica argumentar que mobilizar dimensões axiológicas não significa abrir mão dos conteúdos objetivados e das produções historiográficas articuladas, por exemplo, à temática *religião*, pois elas participam dos processos de configuração do conhecimento histórico escolar. Tal configuração, portanto, encontra singularidades epistemológicas, éticas, políticas e culturais em espaços-tempos variados, sobretudo porque, “[...] ainda que vinculado de várias maneiras ao conhecimento científico, [o conhecimento histórico escolar] tem outra procedência que não é a fonte histórica ou o rigor acadêmico, mas sim o uso público do passado dentro de uma sociedade” (Plá, 2013a, p. 475). Ademais,

Trata-se assim de *apostar na possibilidade de pensar a história-ensinada* não mais como uma versão necessariamente simplificada e reduzida do conhecimento histórico produzido pelas pesquisas acadêmicas, mas sim *como uma configuração de ordem epistemológica e axiológica (ética-político-cultural)* com grau de especificidade e autonomia suficientes para que ela possa ser percebida e legitimada como um saber diferenciado e estratégico nas disputas pelas interpretações de sentidos do mundo (Gabriel, 2017, p. 25, grifo nosso).

Em vista disso, os conteúdos de História produzidos em âmbito acadêmico servem como fluxo de cientificidade para a produção do conhecimento histórico escolar (Martins, 2019). Este, por sua

vez, possui especificidade política que se traduz na incorporação de dimensões axiológicas em seus processos epistemológicos, os quais absorvem tensões entre cultura histórica e cultura escolar. Reconheço, portanto, que “[...] a incorporação de contribuições teóricas do campo da ciência de referência não produz uma réplica, mas sim um conhecimento com características originais, próprias da cultura escolar” (Gabriel; Monteiro, 2014, p. 34).

O Pism de História, nesse sentido, passa a não atuar como uma mera representação política sobre o que deve ser oferecido aos estudantes da educação básica, isto é, reproduzir o que seria feito em “outro lugar/instância” para ser transferido ou recolocado sob “pretensões” de neutralidade em seus conteúdos programáticos. Pelo contrário. Ele (re) afirma a existência de práticas políticas discursivas que criam processos decisórios de significação sob contextos que estão constantemente em disputa pela hegemonização de conteúdos e conhecimentos que devem ou deveriam constituir-lo, sem haver, no entanto, um ponto originário a partir do qual toda essa política ocorreria.

Assim, os conteúdos de História do Pism, articulados a dimensões axiológicas, saberes, atitudes, demandas, dentre outros elementos que configuram o conhecimento histórico escolar, não são aqui considerados como um “[...] mal necessário ou um defeito a ser suplantado” (Gabriel, 2013, p. 50) junto à instância acadêmica da ciência histórica, pois reconheço que

A palavra conteúdo, ‘aquilo que se contém em alguma coisa’, em termos do Ensino de História, significa dizer ‘aquilo contido no conhecimento histórico’ e, sendo o conhecimento referido ao processo histórico, às experiências das sociedades vividas no tempo, o conteúdo no Ensino de História remete ao objeto da História como campo do conhecimento (Silveira, 2001, p. 60, grifo da autora).

Reafirmo, assim, que os conteúdos de História do Pism se articulam a condições diferenciais na configuração do conhecimento histórico escolar, o qual reúne linguagens, demandas, gestos, “[...] habilidades, valores, atitudes, saberes” (Martins, 2019 p. 148) e, por isso, ele não tem na escola e na Historiografia o seu lugar restrito, permanente e absoluto de cientificidade. Tal postulado, mais uma vez, não autoriza abrir mão desses conteúdos, mas sim enxergá-los como meios a partir dos quais se coloca em articulação o seu bem simbólico com elementos da cultura escolar – tais como as dimensões axiológicas aqui trabalhadas – que configuram o conhecimento histórico escolar e o colocam no domínio do verdadeiro (Martins, 2019).

Esse entendimento, pois, sobre conteúdo é um modo de enfatizar o caráter político quando o adjetivo “escolar” é interpelado, uma vez que não “[...] se pode perder de vista que a produção do conhecimento histórico escolar tem uma epistemologia particular [...], na qual, em muitos casos, o educativo e o político são determinantes” (Plá, 2013a, p. 482, tradução nossa). Isto significa

reconhecer que existe uma “[...] batalha semântica [de significação] para definir e hegemonizar posições políticas e sociais em virtude das definições” (Koselleck, 2006, p. 102) fixadas no Pism de História. Trata-se, pois, de reconhecê-lo como lugar de disputas e como resultado da própria luta que ele enseja, capaz, inclusive, de ser potencialmente mobilizado em função de elementos ético-democráticos a partir do conhecimento histórico escolar objetivado pelos seus itens e sua matriz de referência.

Quando me refiro ao Pism de História como uma prática discursiva situado entre as esferas da “política” e do “político” interpelo a prática de seleção e uso de conteúdos como meios a partir dos quais possa haver o potencial de articular, por meio desses textos, as dimensões axiológicas que têm sido hegemonizadas no âmbito do Currículo/Ensino de História. Assim, uma política curricular como o Pism em meio a práticas discursivas “[...] está constantemente interpelada e, nesse sentido, é sempre, além de múltipla e heterogênea, contingente. A luta política que a constitui se faz por meio de articulações que não apagam as diferenças (Laclau, 2005), mas produzem ficções que, nomeadas, acabam convocadas aqui e ali” (Macedo, 2017, p. 540).

Ele, então, é permeado por processos de significação que dizem respeito a uma abertura a “[...] possibilidades para se operar nas múltiplas e mais democráticas subjetivações curriculares” (Lopes, 2015b, p. 130), buscando interações entre processos de objetivação e subjetivação do conhecimento histórico escolar que se quer propagar. Nesse sentido, ao transitar pelas esferas da “política e do “político”, o Pism de História sinaliza

Prática [s] de poder, mas também *uma prática de significação, de atribuição de sentidos*. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. *Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos oficiais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria*. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito (Lopes; Macedo, 2011a, p. 41, grifo nosso).

Visto que o Pism de História apresenta conteúdos que comunicam processos de objetivação manifestados em seus itens para que estudantes aprendam/compreendam o conhecimento escolar que lhes é oferecido a partir das formas como se relacionam com eles, faço a seguinte indagação: que dimensões axiológicas têm sido hegemonizadas nos itens de História do Pism em articulação à temática *religião* na configuração de um conhecimento histórico escolar que se pretenda ético-democrático? Tal indagação é alvo de problematização no próximo capítulo.

Capítulo 3 RELIGIÃO E DIMENSÕES AXIOLÓGICAS: QUE ARTICULAÇÕES NOS ITENS DE HISTÓRIA DO PISM?

Em primeiro lugar, temos que aceitar que o método do historiador não serve para pensar múltiplos aspectos que entram em jogo no ensino de História na atualidade. Nesse caso, as ciências da Educação [...] nos permitem compreender os processos de ensino de História dentro e fora da escola. Inclusive, a Sociologia, a Antropologia, a Pedagogia, a Psicologia e a Psicanálise também oferecem importantes aportes teóricos para estudar o ensino de História (Plá, 2013a, p. 482, tradução nossa).

[...] o que se considera importante aprender em História está permanentemente sendo disputado no jogo político que configura a ordem social, não havendo, portanto, uma essência metafísica capaz de fechar para todo o sempre o sentido das dimensões axiológicas que animam o conhecimento histórico escolar (Martins, 2021b, p. 5).

Neste capítulo, analiso os conteúdos produzidos sobre *religião* a partir dos itens de História do Pism e discuto as articulações entre esses conteúdos e as dimensões axiológicas identificadas ou não. Considero, pois, que essas articulações, em sintonia com as epígrafes apresentadas acima, são constituintes do conhecimento histórico escolar que se dá em meio a múltiplos aspectos da cultura histórica e da cultura escolar. Tais aspectos giram em torno das alteridades e temporalidades mobilizadas por meio de narrativas da História ensinada, e reconhecidas como estruturantes do Currículo/Ensino de História (Gabriel, 2019a).

Desse modo, na seção 3.1, construo o movimento da empiria trabalhando com a categoria “lógicas de equivalência e de diferença” da teoria do discurso com a qual opero ao longo desta dissertação. Na seção 3.2, analiso os conteúdos sobre *religião* situados no Pism de História, apresento os processos de identificação das dimensões axiológicas e discuto o que esses conteúdos demonstram acerca da temática *religião* como um potencial elemento mobilizador de uma discussão ética. Na seção 3.3, analiso os conteúdos gerais de História com assuntos *religiosos* apresentados pelos itens do Pism de História, exponho os processos de identificação das dimensões axiológicas e discuto como esses assuntos *religiosos* – presentes em diferentes contextos e períodos históricos – interpelam as narrativas desses conteúdos em meio à identificação das dimensões axiológicas como processo e resultado de uma discussão ética.

3.1 Movimentos de construção analítica da empiria

[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, *creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco* (Bondía, 2002, p. 20-21, grifo nosso).

A partir da teoria do discurso, analiso os itens de História do Pism com as seguintes categorias analíticas: “lógicas de equivalência” e “lógicas de diferença” (Howarth, 2000, p. 106-107). Tais

categorias são meios a partir dos quais se pode mobilizar uma discussão ética em meio à identificação de dimensões axiológicas no conhecimento histórico escolar legitimado pelo processo seletivo em tela.

As respectivas lógicas de equivalência e diferença estão inseridas em processos articulatórios de significação em qualquer esfera discursiva, entendendo-se essa discursividade como uma “[...] totalidade inacabada, fruto de articulações precárias e contingenciais permeadas por relações assimétricas de poder, [em um] permanente processo de significação” (Martins, 2019, p. 45).

Ao enfatizar os processos articulatórios por meio dos itens de História do Pism, observo como elementos de identidade e diferença podem emergir como possibilidades de estabelecer uma prática discursiva de significação a partir de articulações entre conteúdos produzidos sobre *religião* e dimensões axiológicas em meio à configuração do conhecimento histórico escolar legitimado. Considero, pois, que tais “[...] elementos de um discurso não são preexistentes, mas são produzidos nas relações de diferença estabelecidas no complexo discursivo” (Lopes, 2011a, p. 35). Aliás, conforme trabalhado no segundo capítulo desta dissertação, não seria possível discutir a possibilidade de qualquer identidade sem a sua interface com a diferença que a interpela e, inclusive, a constitui.

Tal complexo discursivo, portanto, gira em torno de práticas articulatórias que colocam em relação unidades diferenciais disponíveis em dados contextos, cuja mobilização é feita a fim de que possibilite a constituição de uma identidade – nesse caso, a identificação de dimensões axiológicas – sem, de maneira alguma, pensar essas práticas de forma isolada, mas interligadas nas narrativas dos itens de História do Pism.

Assim, ao trabalhar com essas narrativas, seleciono um campo semântico de *religião* potencialmente mobilizador de uma discussão ética em meio a um processo de identificação de dimensões axiológicas que se desejam democráticas. O respectivo campo semântico diz respeito ao conjunto de possibilidades de sentido que um significante pode assumir ao ser usado em diferentes contextos, ou seja, como esses significantes formam ligações próximas e fortemente relacionados dentro de diferentes contextos em torno de um determinado termo (Ilari; Geraldi, 2003), tal como em torno da temática *religião* nos itens de História do Pism.

Nesse sentido, esses itens tendem a possibilitar uma abertura de um quadro de inteligibilidade a partir do qual os significantes selecionados possam constituir unidades de expressões dentro de distintas narrativas históricas que me permitem formar um campo semântico de *religião* em função de um processo de identificação de dimensões axiológicas. Tal processo ocorre pela análise desses itens de História em função da forma como mapeio neles a temática “[...] *religião [como] redes*

semânticas e cognitivas que compreendem ideias, comportamentos e instituições em relação a sujeitos, objetos e postulados [transcendentes/meta-empíricos] (Jensen, 2014, p. 8, grifo nosso, tradução nossa; Wiebe, 1998).

Essa forma de mapear a temática *religião* a partir de um campo semântico a fim de identificar que dimensões axiológicas têm sido hegemônicas no âmbito do Currículo/Ensino de História tem a ver, pois, com um entendimento de que *religião* interpela produções de narrativas dos conteúdos de História do Pism, mobilizando, potencialmente, uma discussão ética. Tal entendimento é uma forma de ampliar uma “[...] visão sobre [...] religião, contemplando um contexto [em que] podemos repensar valores éticos [...] no âmbito religioso e secular” (Bellotti, 2011, p. 24).

Quanto às lógicas de equivalência e diferença, elas estão em função de um “[...] processo de significação de um ato contínuo e permanente de inclusão de elementos dentro de uma cadeia de equivalências, [e esta faz com que] a lógica da diferença atue na sutura [dessa cadeia] através de produção de diferenças radicais” (Martins, 2019, p. 46). A respectiva lógica de diferença atua como um “[...] bloqueio da expansão contínua do processo de significação” (Laclau, 1990, p. 69), isto é,

[...] para haver o fechamento provisório é preciso que haja uma ruptura no processo de inclusão de elementos na cadeia de equivalências, [e a esta ruptura chamamos de] *corde antagonico* [...] *dado pela lógica da diferença*. Ademais, é preciso destacar que mesmo fazendo parte de uma cadeia, as unidades diferenciais nela presente apresentam tensões entre si, mostrando que a inclusão de elementos [nas respectivas cadeias de equivalência e diferença] é uma decisão política, e não fruto de identidades previamente constituídas (Martins, 2019, p. 46, grifo nosso).

Colocando-se em articulação essas cadeias no ato discursivo por meio do Pism de História, os elementos do campo semântico de *religião* que as constituem são diferentes, porém são colocados em equivalência para diferenciar-se de outro, chamado de antagonismo/exterior constitutivo (p. ex. valores antidemocráticos), o qual possibilita a formação e a identificação de dimensões axiológicas que se pretendem democráticas. Em outros termos,

[a produção de uma identidade discursiva] *consiste na dissolução das identidades particulares de sujeitos dentro de um discurso pela criação de uma identidade puramente negativa que é vista como uma ameaça a eles*. Em outras palavras, na lógica de equivalência, se os termos a, b e c são tornados equivalentes ($a \equiv b \equiv c$) em relação à característica d, então d deve negar totalmente a, b e c ($d = - (a, b, c)$), assim subvertendo os termos originais do sistema. *Isso significa que a identidade daqueles interpelados por um discurso seria sempre dividida entre um grupo particular de diferenças conferidas por um sistema discursivo existente (a, b, c) e a ameaça mais universal colocada pelo exterior discursivo (d)* (Howart, 2000, p. 106-107, grifo nosso).

Sendo assim, ao reunir os significantes que constituem o campo semântico de *religião* a partir das narrativas dos itens de História do Pism, considero-os como elementos narrativos que se

configuram como unidades diferenciais dentro de uma cadeia de equivalências frente a um elemento que se antagoniza, de modo que possibilite a identificação de dimensões axiológicas que têm sido hegemônicas no âmbito do Currículo/Ensino de História.

O gabarito dos itens de História, nesse sentido, é o espaço no qual o corte antagônico ocorre permitindo o processo de identificação dessas dimensões axiológicas. Entretanto, para que se possa existir identidades particulares dessas dimensões axiológicas, é necessário um antagônico, um elemento que se configura como exterior constitutivo face aos demais elementos (significantes) do campo semântico de *religião*, os quais são diferentes entre eles nos itens de História do Pism e, ao mesmo tempo, “[...] equivalentes entre si, equivalentes em sua rejeição comum à identidade excluída” (Laclau, 2005, p. 94), excluída dessa cadeia de equivalências.

O elemento que tenho considerado como antagônico/exterior constitutivo que não deve estar na cadeia de equivalências definidora das dimensões axiológicas ético-democráticas são os “valores/diferenças antidemocráticos”, os quais se oporiam, portanto, ao valor à vida, aos direitos humanos e à democracia. Assim, quando reconheço valores democráticos nessa prática articulatória discursiva a partir do campo semântico de *religião*, faço um fechamento de uma dada ordem social contingente frente a dimensões axiológicas que não estejam sob perspectivas democráticas numa relação com o conhecimento histórico escolar legitimado pelo Pism de História, como, por exemplo, retórica de aniquilação, discriminação racial, imposição de crenças etc.

Considerando-se possíveis articulações entre *religião* e dimensões axiológicas, opero com os conteúdos de História do Pism configurados como uma estrutura histórico-temporal discursiva, na qual os itens se encontram contextualizados pela língua, cultura e tempo em meio às suas produções narrativas como constituidoras do conhecimento histórico escolar (Gabriel; Monteiro, 2014). Por isso, por meio desses itens, trabalho com uma

[...] percepção das [suas] narrativas históricas como configurações discursivas onde se articulam espaços de experiências e horizontes de expectativas, disponíveis em cada presente histórico em que são elaboradas [...], abrindo caminhos alternativos para se pensar os processos de totalização tanto em termos epistemológicos como políticos (Gabriel, 2012, p. 163).

Nesse sentido, tenho apostado que tais itens constituem totalidades discursivas contingentes e precárias – visto que eles podem “[...] resulta[r] de um aprendizado [que] se reconstrói continuamente em função das novas experiências e mudanças na realidade e do diálogo com novos argumentos” (Cerri, 2010, p. 274). Tal postulado implica considerar experiências com temporalidades (passado-presente-futuro), alteridades (identidade-diferença) e valores (dimensões axiológicas) quando

mobilizados narrativamente por meio dos itens do Pism de História. Nessas experiências, conforme discutido nos capítulos anteriores, os conteúdos objetivados são preservados como meios a partir dos quais haja as interações com outros elementos da cultura escolar, tais como as dimensões axiológicas, uma vez que

os fluxos de cientificidade [conteúdos objetivados] não são percebidos [...] como fluxos de conhecimentos universais e neutros, [pois] assumir a centralidade do papel dos fluxos de cientificidade na definição de conhecimento escolar não significa operar com a ideia de ‘a’ verdade em uma perspectiva a-histórica, mas sim assumir o compromisso da escola com o ‘valor de verdade’ (Gabriel; Moraes, 2014, p. 32, grifo nosso).

Isto implica argumentar que a dimensão axiológica nos fluxos de cientificidade do conhecimento histórico escolar está atrelada a um caráter criativo da ética (Martins, 2023a) em meio às lutas e disputas pelo que se produz e se legitima como plausível, inteligível e ensinável para que tal conhecimento esteja na condição de verdadeiro. Assim, tal postura ética, envolvida com o valor à vida, aos direitos humanos e à democracia na identificação de dimensões axiológicas a partir de um campo semântico de *religião*, aponta um

[...] processo de axiologização [que] é inerente a todo processo de produção dos conhecimentos escolares, correspondendo, como afirma Develay (1995), a uma ‘ética implícita’, defendemos que, no caso dos saberes em História, esse processo se apresenta de maneira mais sistemática, muitas vezes de forma explícita, estando presente tanto no seio do próprio saber histórico-acadêmico como em todas as instâncias em que se opera sua reelaboração. Na Academia, [...] ou na [...] sala de aula, o saber histórico é encenado a partir de escolhas que diferem e se orientam em função da afinidade dos autores envolvidos (pesquisadores, autores de propostas curriculares, de livros didáticos, professores) com as diversas matrizes teóricas e axiológicas por eles privilegiadas (Gabriel; Monteiro, 2014, p. 36, grifo nosso).

Dito isso, elaboro a estrutura de análise e discussão da empiria a partir dos eixos *conteúdos; significantes; e dimensões axiológicas*. A opção pelo eixo *conteúdos* está relacionada aos temas históricos de cada item, como, por exemplo, “Cruzadas”, “Guerras Religiosas”, “Revolução Inglesa”, “Colonização da América”, “Absolutismo” etc., a partir dos quais o campo semântico de *religião* está alocado num processo relacional de significação de narrativas. O eixo *significantes* está relacionado a processos de escolha de expressões dos itens de História que se relacionam ao campo semântico associado à *religião*. As *dimensões axiológicas*, por sua vez, versam sobre os valores que se quer propagar por meio do conhecimento histórico escolar.

Assim, ao reunir os itens de História, não destaco unidades de textos como artefatos reunidos em um *corpus* textual a partir do qual conteúdos seriam transmitidos a estudantes com pretensão de neutralidade política de um conhecimento histórico escolar produzido para ser meramente memorizado por estudantes (Plá, 2013a). Esses itens são aqui percebidos como fenômenos

discursivos viabilizados em textos e que não se reduzem a eles, visto que são igualmente passíveis de processos de significação em meio ao mundo social em que estão inseridos. Inclusive, em aulas de História da educação básica.

Sob esse ângulo, os itens de História do Pism formam uma estrutura de “[...] análises empíricas que têm que ser avaliadas como interpretações particulares dos objetos de pesquisa [...], e não como confirmação ou refutação de casos de uma teoria empírica constituída separadamente” (Howarth, 2000, p. 5). Assim, considero que as dimensões axiológicas articuladas a um campo semântico de *religião* que têm sido hegemônicas nesses itens de História viabilizam uma ressignificação devido ao caráter contingente de disputas pelos seus processos de hegemonização. Portanto, quando seleciono um campo semântico de *religião* a partir do qual uma discussão ética pode ser mobilizada em meio à identificação de dimensões axiológicas, reconheço que os respectivos itens são uma prática de enunciação e significação (Macedo, 2006; Gabriel, 2005) potencialmente capazes de comunicar “[...] uma disputa pelo que há, pelo que está acontecendo, pelo para-onde-vão as coisas, em suma, mais do que uma guerra de interpretações, uma disputa hegemônica pelo mundo em que vivemos” (Burity, 2010, p. 8).

Para as respectivas análise e discussão dos itens, levo em consideração os textos de referência³⁰, os enunciados e o gabarito tanto das questões objetivas quanto das discursivas. Contudo, embora o fechamento da identificação das dimensões axiológicas ocorra pelo gabarito, ou seja, o que é considerado uma “verdade histórica”, os distratores (alternativas incorretas) são aqui observados devido à forma como alguns enunciados exigem que os/as estudantes assinalem, dentre as alternativas, a “alternativa incorreta” em detrimento das outras. Nesse sentido, essas outras “alternativas corretas” são levadas em consideração no processo de análise dos itens, pois elas estruturam o que tem sido considerado como “verdade histórica” e, portanto, participam da identificação das dimensões axiológicas. A título de exemplificação, apresento a seguir a que se referem os textos de referência, enunciados, gabarito e distratores como características estruturantes do item analisado.

³⁰ Ressalto que tais referências aparecem também em outros formatos, como, por exemplo, em imagens e gráficos.

Imagem 1 – Características Estruturantes de Itens Objetivos

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO GERAL DE PROCESSOS SELETIVOS
PISM 2023 – 2º Dia – Módulo I



QUESTÃO 18 - Leia o trecho a seguir:

↓ **TEXTO DE REFERÊNCIA**

“[...] Desde o início da colonização brasileira, a questão indígena ocupou um espaço importante na legislação portuguesa, centrada, predominantemente, no tema da liberdade. A necessidade premente de organizar uma produção voltada para o mercado e acelerar o povoamento das terras recém-descobertas levou os colonos portugueses a dispor dos habitantes nativos como mão de obra para o cultivo da terra e para a defesa dos ataques e tentativas de invasão de outros países europeus. Em razão disso, em 1570, foi publicada a primeira lei determinando a liberdade dos indígenas, que previu também os casos em que seriam permitidos o aprisionamento e o uso do trabalho compulsório, justificados pela guerra justa e pelo resgate. [...]”

Fonte: Diretores/Diretório dos Índios. In: MAPA, Memória da Administração Pública Brasileira. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/167-diretor-diretorio-dos-indios>. Acesso em: 22 ago. 2022.

Sobre a escravidão indígena no Brasil colonial, é **CORRETO** afirmar que:

← **ENUNCIADO**

- DISTRATOR** (A) Um dos motivos para o exercício da escravidão indígena estava associado à sua agilidade para o trabalho em comparação aos povos africanos recém-chegados à América portuguesa.
- GABARITO** (B) A escravidão indígena foi considerada ilegal desde o século XVI, porém isso não impediu a continuidade de ações escravizadoras contra esses grupos, especialmente em relação aos não convertidos ao catolicismo.
- DISTRATOR** (C) A aquisição da liberdade indígena estava ligada a prática dos bons serviços prestados aos seus senhores nas terras do Brasil na extração da madeira de pau-brasil e no cultivo do açúcar.
- DISTRATOR** (D) A escravidão indígena foi, durante muito tempo, relacionada a prática da doutrina protestante, visto que a proibição de cultos católicos no Brasil colonial perdurou até fins do século XVIII.
- DISTRATOR** (E) A escravidão indígena foi considerada ilegal no século XVIII graças ao aumento de compras de alforria pelos cativos com o crescimento das atividades mineradoras no Centro-Sul da colônia.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Conforme a Imagem 1, apresento as características estruturantes de uma questão objetiva Módulo I do Pism de História do ano 2023, cujo comando exige que os/as estudantes assinalem a alternativa “Correta” como Gabarito (item B). As outras alternativas (a, c, d, e) são definidas como “Distratores”, ou seja, como alternativas “Incorretas”. Assim, essas características orientam a análise das questões, na medida em que são considerados o “texto de referência”, o “enunciado” e o “gabarito” para a identificação das dimensões axiológicas.

Imagem 2 – Características Estruturantes de Itens Objetivos com a alternativa “Incorreta” como gabarito

15. Leia, com atenção, a citação do Papa Urbano II:

“Deixai os que outrora estavam a se baterem, impiedosamente contra os fiéis, em guerras particulares, lutarem contra os infiéis (...). Uma vez que a terra que vós habitais, fechada por todos os lados pelo mar e circundada por picos e montanhas, é demasiadamente pequena para vossa grande população: a sua riqueza não abunda, não fornece o alimento necessário aos seus cultivadores... Tomais o caminho do Santo Sepulcro; arrebatái aquela terra à raça perversa e submetei-a a vós mesmos...”

HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. São Paulo: Zahar Editores, 1983, p. 28.

Esse trecho do discurso do Papa Urbano II impulsionou o início das Cruzadas. A respeito desse movimento, é

INCORRETO afirmar que:

- CORRETO** → a) ocorreu no momento em que a Europa entrou numa fase de prosperidade, o que gerou um aumento populacional.
- CORRETO** → b) visava à reconquista de Jerusalém, tomada pelos muçulmanos, e que era o principal centro de peregrinação dos cristãos ocidentais.
- CORRETO** → c) significava uma possibilidade de enriquecimento pela conquista de novas terras, principalmente para os nobres que não eram primogênitos e que, portanto, não herdavam as terras da família.
- GABARITO** → d) demonstrava o enfraquecimento do poder papal frente ao poder dos reis soberanos que comandavam as expedições.
- CORRETO** → e) possibilitou a intensificação das atividades comerciais e permitiu uma maior entrada de produtos provenientes do Oriente para a Europa.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

De acordo com a Imagem 2, a análise das dimensões axiológicas é realizada a partir do “texto de referência”, do “enunciado” e das “alternativas corretas”, definidas na questão como “verdades históricas” objetivadas.

Imagem 3 – Características Estruturantes de Itens Discursivos

UFJF – MÓDULO III DO PISM – TRIÊNIO 2011-2013 – GABARITO DA PROVA DE HISTÓRIA
PARA O DESENVOLVIMENTO E A RESPOSTA DAS QUESTÕES, SÓ SERÁ ADMITIDO USAR CANETA ESFEROGRÁFICA AZUL OU PRETA

TEXTO DE REFERÊNCIA

Questão 3

	
Disponível em: http://www.rede democratica.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=4212:mulheres-na-luta-armada-contra-a-ditadura Acesso em: 27, setembro, 2013.	Disponível em: http://feeds.feedburner.com/DitaduraMilitarImprensaELutaArmadaNoBrasil Acesso em: 27, setembro, 2013.

ENUNCIADO → No Brasil, durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), observamos um endurecimento do governo com a promulgação do AI5, que deu ao presidente da República o poder de cassar mandatos, suspender direitos políticos, intervir nos estados e municípios e fechar o Congresso Nacional. Por sua vez, a oposição aos militares ganhou força com protestos de diferentes grupos contrários à ditadura. Identifique dois tipos de movimentos contrários ao governo militar, diferenciando suas estratégias de atuação e reivindicações.

↑
REFERÊNCIA DE CORREÇÃO

O candidato deverá ser capaz de diferenciar a luta contra a Ditadura Militar por meio da mobilização da sociedade civil em relação aos movimentos armados. Para tanto, por um lado, poderá ser analisada a atuação de intelectuais, estudantes, artistas, UNE, CNBB, OAB, ABI que denunciavam as arbitrariedades do governo militar, a falta de liberdade e as formas tradicionais de ensino através do fotojornalismo, de charges, músicas, literatura e passeatas; bem como os sindicatos que faziam greves contra o "arrocho" salarial. Por outro lado, deverão ser analisadas a guerrilha, a atuação do PC do B no Pará (Araguaia), ANL (Ação Nacional Libertadora) e Vanguarda Popular Revolucionária que usavam como estratégia a luta armada por acreditarem no fechamento das possibilidades democráticas de resolução através de diálogo. Também poderão ser indicados os assaltos a bancos e sequestros para financiar o conflito armado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Conforme a Imagem 3, apresento o “texto de referência”, “enunciado” e “referência de correção” como características estruturantes dos Itens Discursivos como objeto de análise. Nesse sentido, de acordo com a questão apresentada, o texto de referência também aparece como “imagens” tanto nas questões discursivas quanto nas objetivas. A referência de correção, por sua vez, tem como função apresentar aos (às) estudantes respostas esperadas pelos examinadores. Feitos esses

apontamentos, começo a apresentar o percurso de análise da empiria³¹ dessa pesquisa. No decorrer dela, identifiquei duas formas como a temática *religião* se apresenta nos itens de História. A primeira, é a partir de itens com conteúdos que se referem especificamente à temática *religião*; a segunda, diz respeito a conteúdos gerais de História com a presença de “assuntos religiosos” nas narrativas que estruturam esses itens, mas que fazem referência a outros conteúdos históricos. Ademais, para fins informativos, identifiquei 120 (cento e vinte) itens que remetem à temática *religião* no Pism de História entre os anos de 2004 e 2023. Essa quantidade está dividida entre 21 (vinte e um) itens que dizem respeito a conteúdos sobre *religião*, e 99 (noventa e nove) itens que se referem a conteúdos gerais de História com assuntos *religiosos*.

Em se tratando do modo como as articulações entre os conteúdos e as dimensões axiológicas são trabalhadas nas *seções 3.2 e 3.3* deste capítulo, apresento-as como resultados de uma análise de “processos de adjetivação” nas narrativas desses conteúdos. Isto é: refere-se à forma como esses processos são usados para qualificar/especificar a produção narrativa desses conteúdos atribuindo-lhes um caráter valorativo (Benveniste, 1995) a partir da identificação de uma “denúncia”, “crítica” ou “defesa” de ações de agentes históricos nesses conteúdos. Nesse sentido, a partir dos conteúdos sobre *religião* e dos conteúdos gerais de História com assuntos *religiosos*, apresento expressões que têm caracterizado esses processos de adjetivação, os quais, por sua vez, validam um caráter valorativo.

Nesse sentido, tais processos de adjetivação nesses conteúdos se referem a uma postura de “denúncia”, “crítica” ou “defesa” de ações de sujeitos históricos, manifestadas por meio de expressões como: contribuição; práticas ou ações tal como o ódio; hostilidades; agressões; estigmatização; intolerância; massacres; censuras; imposições; monopólios; perseguições; discriminação; violência; extermínios; críticas a ações injustas; período brilhante; contestação de valores; matamos muita gente na conquista da América; condenação; resistência; oposição; não “respeitaram” as diferenças étnicas tradicionais; perseguição; extermínios; relação odiosa; movimentos racistas; dizimação; igualdade de direitos; legado; repressões; Estado autoritário; regime autocrático; redemocratização; imposição; escravidão; mão de obra escrava; estimular a renovação cultural; expropriação; revolta civil; movimentos fascistas; crítica às instituições do absolutismo; estratégias de cooptação e de confronto; direitos civis; movimento pacifista; violação dos direitos humanos; medidas segregacionistas; discriminação racial; poder de cassar; suspender direitos políticos; movimentos contrários;

³¹ Informo que não realizei a análise dos itens de História do Processo Seletivo para Ingresso nos Cursos de Graduação a Distância (EAD). Até o momento, os respectivos itens estão disponíveis nas edições 2010, 2011, 2012, 2016, 2017, 2018, 2020 e 2022. Cf.: <https://www2.ufjf.br/copese/processos-seletivos-ead/>. Acesso em: 24 jul. 2024.

denunciavam as arbitrariedades; falta de liberdade; visão de superioridade; crítica, entrar em choque e em conflito; privilégios; ausência de democracia; direito à vida; direito de reação, despotismo; tirania; manifestações culturais importantes; intolerância; antissemitismo; rejeição; formas de resistência; atacava-se o poder absoluto; contestavam; indivíduos excluídos; poder inventivo; desempenhou um importante papel; processo de segregação; defesa e eliminação; políticas restritivas; prática cultural como patrimônio imaterial; Estado não escravista; necessidade da abolição; desconstruir representações estereotipadas; luta contra o cativo; participação popular; negros escravizados; direitos reconhecidos; radicalização e judicialização; ações de ódio; ações escravizadoras; limitando o poder real; processo brutal e coercitivo; sobrevivência à exploração; assassinato sistemático; negacionismo; falsificação histórica; vítimas do nazismo.

É possível perceber, ainda, que essas expressões não somente se qualificam como “adjetivos” atribuindo valor/significado ao substantivo (p. ex. discurso de “ódio”; agressões “físicas”; relação “odiosa”; Estado “autoritário”), mas elas também aparecem como substantivos (inclusive como verbos de ligação e perífrase verbal), os quais são aqui considerados como formas de “adjetivação” em meio às narrativas desses conteúdos atribuindo valor/qualidade ao substantivo, além de terem como potencial característica transformar-se em adjetivo (p. ex. repressões/pessoas “reprimidas”; imposição/cultura “imposta”). Ademais, não realizo essas articulações axiológicas a partir dos conteúdos como forma de “desvelar” o sentido alocado nas narrativas dos itens de História do Pism. Isto é: atendo-me ao mundo do texto apresentado nele mesmo, e não por detrás dele ou de seu autor.

O sentido de um texto não está por detrás do texto, mas à sua frente. Não é algo de oculto, mas algo de descoberto. O que importa compreender não é a situação inicial do discurso, mas o que aponta para um mundo possível, graças à referência não ostensiva do texto. A compreensão tem menos do que nunca a ver com o autor e a sua situação. Procura apreender as posições de mundo descortinadas pela referência do texto. *Compreender um texto é seguir o seu movimento do sentido para a referência: do que ele diz para aquilo de que fala* (Ricoeur, 2011, p. 122, grifo nosso).

Sendo assim, o sentido do texto dos conteúdos sobre *religião* e dos conteúdos gerais de História com assuntos *religiosos* está configurado em meio a articulações entre elementos do texto de referência, do enunciado e do gabarito em função do que se pretende anunciar a partir do que o conteúdo diz para aquilo que ele comunica como dimensão axiológica. Isto implica uma fidelidade hermenêutica (Ricoeur, 2011) aos itens de História do Pism a partir da relação sobre o que o texto diz com aquilo que se exige como resposta. Nesse sentido, o ato de “responsabilidade ético-política” (Martins, 2023b, p. 142) em função dessa fidelidade aparece de modo incontornável na análise desses

conteúdos para que a interpretação sobre eles esteja pautada por aquilo que se apresenta, e não por aquilo que se gostaria de ser apresentado fortuitamente.

Ainda nas seções subsequentes, apresento a periodização histórica dos conteúdos produzidos sobre *religião* a partir da divisão quadripartite da “História Geral” em sintonia com a matriz de referência do Pism de História analisada no segundo capítulo desta dissertação. A saber: História Antiga (± 4000 a. C. a 476 d. C.), História Medieval (476 d. C. a 1453 d. C.), História Moderna (1453 d. C. a 1789 d. C.) e História Contemporânea (1789 d. C. até os dias atuais).

3.2 Conteúdos sobre *religião* e dimensões axiológicas

Nesta seção, apresento a quantidade de itens identificados, como eles aparecem no Pism de História e discuto as articulações axiológicas produzidas. Nesse sentido, refiro-me à expressão “conteúdos sobre *religião*” devido à forma como as narrativas dos itens de História estão estruturadas e voltadas especificamente para a temática *religião* e para seus respectivos significantes.

Assim, esses significantes são aqui constituídos como um campo semântico de *religião* porque participam das estruturas narrativas dos itens, sejam nos textos de referência, sejam nos enunciados e gabarito. No Quadro 5, apresento a quantidade de itens de acordo com os conteúdos sobre *religião* identificados em cada Módulo do Pism de História desde 2004 a 2023.

Quadro 5 – Conteúdos sobre *religião* no Pism de História

Módulo I		
Ano	Prova Objetiva	Prova Discursiva
2004-2023	14	5
Módulo II		
Ano	Prova Objetiva	Prova Discursiva
2004-2023	-	-
Módulo III		
Ano	Prova Objetiva	Prova Discursiva
2004-2023	1	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

De acordo com o Quadro 5, constatamos que entre os anos de 2004 e 2023 totalizam-se 19 itens com conteúdos sobre *religião* no Módulo I; no Módulo II, não há itens; e, no Módulo III,

totalizam-se 2 itens. Nesse sentido, os (as) estudantes do 1º e 3º ano do ensino médio têm sido interpelados (as) por questões sobre *religião* na realização dessas provas em meio a seus processos de escolarização, enquanto que estudantes do 2º ano não têm sido interpelados (as) por questões sobre *religião* na realização dessas provas em meio a seus processos de escolarização. Em síntese, de 2004 a 2023, totalizaram-se 21 itens com conteúdos sobre *religião* nos três Módulos do Pism de História.

A seguir, apresento os conteúdos sobre *religião* junto a seus módulos, significantes e dimensões axiológicas conforme a análise realizada dos itens de História do Pism.

Quadro 6 – História Antiga e Religião no Pism de História

Módulo	Conteúdos sobre <i>religião</i>	Significantes	Dimensão axiológica
I	Religião na Grécia Antiga.	Religião; politeístas; divindades; deuses; deuses gregos; semideuses; mitologia; divindades.	Não identificada.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Quadro 7 – História Medieval e Religião no Pism de História

Módulos	Conteúdos sobre <i>religião</i>	Significantes	Dimensões axiológicas
I	Igreja Católica na Alta Idade Média.	Igreja Católica; Igreja Cristã Ortodoxa; mosteiros; pregações religiosas.	Não identificada.
I	Cruzadas.	Papa Urbano II; Santo Sepulcro; Cruzadas; Jerusalém; muçulmanos; peregrinação dos cristãos ocidentais; poder papal; religiosidade católica; “protestante”; judeus; desejo religioso; “terra prometida”; Igreja Católica; poder espiritual; domínio muçulmano; cristão; Deus; fé	Combate à violência religiosa.

		cristã; cruzados; Cidade Santa (Jerusalém); Islã; benefícios espirituais; pecados; Terra Santa.	
I	Cultura islâmica e o islamismo na Europa (séculos VII-XIV).	Religião pregada; Maomé; cristãos; judaicos; Corão; muçulmano; cristão; crença islâmica; monoteísmo; Alá; Deus; Profeta; orações diárias; jejum (<i>Ramadan</i>); contribuição cultural islâmica; mundo islâmico; cientistas islâmicos; povos muçulmanos; Alcorão; Islã; cristãos; muçulmanos; profeta Maomé; islamismo.	Valorização das culturas artística e científica.
I	Expansão do Islamismo sobre regiões do Império Bizantino, do continente Africano e da Cristandade.	Maomé; nova religião (islamismo); profeta; ídolos da Caaba; Pedra Negra (símbolo da união); mundo muçulmano; Cristandade; monoteísmo; Maomé pregava; sacerdotes; crença num único deus; rituais politeístas; peregrinações dos fiéis a Caaba; expansão muçulmana; mundo islâmico; judeus; cristãos; crenças.	Não identificada.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Quadro 8 – História Moderna e Religião no Pism de História

Módulos	Conteúdos sobre <i>religião</i>	Significantes	Dimensões axiológicas
----------------	--	----------------------	------------------------------

I	Guerras e conflitos religiosos na Europa Moderna.	conflitos religiosos; Igreja de Cristo; Igreja; papado; Igreja Anglicana; Noite de São Bartolomeu; huguenotes; Inquisição; Tribunal do Santo Ofício; doutrina católica; Reforma; Martinho Lutero; dogmas da Igreja Católica; cristandade; religiões cristãs; calvinismo, anglicanismo, anabatistas; cristãos; igreja; fé; cristãos; cristão; cristãos; organização protestante; católicos, ortodoxos, protestantes, batistas, evangélicos, pentecostais, cristãos expatriados, convertidos; Reforma Protestante; católicos e protestantes; huguenotes; católicos e protestantes calvinistas (huguenotes); protestantes; católicos; sagrados; estátuas de santos; líderes huguenotes; católica; revoltas religiosas; clero protestante; Igreja Católica; religioso; tensões religiosas; católicos e protestantes; Católicos; igrejas protestantes; culto; protestantes; “sacro” imperador; reforma religiosa;	Combate ao extermínio religioso e à intolerância entre religiões.
---	---	--	---

		Revolução Puritana; guerras religiosas; religião; discriminação religiosa; religiões; religiosos; grupos religiosos e a liberdade de culto.	
I	Contrarreforma Católica.	ideias protestantes; Igreja Católica; Contrarreforma; Reforma Católica; ordens religiosas; fé católica; Companhia de Jesus; evangelização; Index (Índice dos Livros proibidos); Igreja Católica; Tribunal do Santo Ofício; Inquisição; Igreja; ideias consideradas heréticas; Concílio de Trento; clero; rituais da Igreja Católica; catecismo; doutrina católica; escolas de evangelização.	Combate à censura religiosa.
I	Reforma Protestante e Contrarreforma Católica.	Reforma Protestante; movimento religioso; Igreja Católica; clérigos; Igreja; títulos eclesiásticos; clero; instituições religiosas cristãs; Luteranismo; Calvinismo; Anglicanismo; religiões protestantes; prática da usura de caráter pecaminoso; clero católico; Tribunal do Santo Ofício; muçulmanos; Reforma; padre; inquisidores; papa;	Combate ao monopólio religioso.

		cardeais; Igreja Católica Apostólica Romana; Lutero; poder papal; clero; venda de indulgências; cultos; Bíblia; clero regular; ordens religiosas; ordens franciscana, dominicana e jesuíta; livros apócrifos ou deuterocanônicos; Index Librorum Prohibitorum; heresias.	
I	Inquisição no Brasil Colonial.	padres; Inquisição; fé cristã; pecaminosas; religiões de culto protestante; instâncias católicas; comunidade judaica.	Potencial desdobramento axiológico.
I	Magia e Feitiçaria na Idade Moderna.	bruxas; cristãos heréticos; crucifixos; judeus e os cátaros; bruxas e feitiçarias; igreja católica; heresias; feitiçaria; inquisição; crença popular; magia; feitiçaria.	Combate à perseguição religiosa.
I	Companhia de Jesus na América Ibérica.	Companhia de Jesus; ordem religiosa; jesuítas; missões jesuítico-guaranis; cristianizar; Reforma Protestante; arte sacra.	Não identificada.
I	Perseguições aos judeus na Península Ibérica. (Idade Moderna Europeia)	judeus; cristãos; marranos (judeus convertidos obrigatoriamente ao cristianismo); protestantismo; religião; perseguição religiosa; Inquisição; convertidos ou não	Combate à perseguição religiosa.

		à fé católica; práticas pagãs; Alcorão; práticas religiosas.	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Quadro 9 – História Contemporânea e Religião no Pism de História

Módulo	Conteúdos sobre <i>religião</i>	Significantes	Dimensões axiológicas
III	Teologia da Libertação entre os anos de 1960 e 1980.	Teologia da Libertação; Teologia política; ensinamentos de Jesus Cristo; Igreja Católica; Pastoral da Terra; Pastoral das crianças.	Valorização da democracia.
III	Antissemitismo (Holocausto).	Judeus; antissemitismo; ideário antissemita; antissemitismo político; judeus.	Combate ao genocídio político-religioso.
I	Islamofobia, Islã e Terrorismo (2015).	islamofobia; muçulmanos; Islão; islamismo; judaísmo; cristianismo; islamofobia; choques religiosos; Estado Islâmico.	Combate à islamofobia.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A partir dos conteúdos sobre *religião* acima apresentados, inicio a apresentação das dimensões axiológicas identificadas em articulação aos períodos históricos desses itens que têm a temática *religião* como alvo de suas narrativas. Realizo essa apresentação sublinhando quais dimensões axiológicas foram identificadas e como elas se articulam aos conteúdos apresentados. Ressalto, ainda, que não vou apresentar a totalidade narrativa do item analisado de cada conteúdo sobre *religião*, mas sim, como exemplificação, vou apresentar alguns itens a partir de aproximações temáticas dos períodos históricos desses conteúdos em função da dimensão axiológica identificada.

No decorrer da análise desses itens, identifiquei dimensões axiológicas que se referem à “valorização das culturas artística, literária, técnica e científica” quando se trata da Cultura Islâmica na Europa Ocidental na Idade Média; “combate à islamofobia” junto ao conteúdo sobre Islã, Terrorismo e conceito de Islamofobia; “valorização da ciência” na ocasião do Islamismo na Europa

entre os séculos VII-XIV; “combate ao extermínio religioso” junto aos Conflitos Religiosos na Europa Moderna; “combate à censura religiosa” quando diz respeito à Contrarreforma Católica; “combate ao monopólio religioso” junto ao conteúdo sobre Reforma Protestante; “combate à intolerância entre religiões” na ocasião das Guerras religiosas no contexto da Reforma Protestante; “combate ao genocídio político-religioso” no que tange ao Antissemitismo no contexto do Holocausto durante a Segunda Guerra Mundial; “combate à perseguição religiosa” quando se refere a Perseguições aos judeus na Península Ibérica e a práticas de Magia e Feitiçaria na Idade Moderna; e “valorização dos direitos humanos” a partir da atuação da Teologia da Libertação na sociedade brasileira entre os anos de 1960 e 1980.

A seguir, apresento e discuto alguns itens como forma de exemplificação dessas articulações entre conteúdos sobre *religião* e dimensões axiológicas produzidas na análise da empiria.

Imagem 4 – Cultura Islâmica

Questão 02

Leia o trecho abaixo e responda ao que se pede:

“A religião pregada por Maomé fundia elementos cristãos e judaicos com tradições puramente árabes. O resultado foi expresso no Corão de uma maneira considerada definitiva. O muçulmano passou a exprimir-se nos domínios da arte e do pensamento de acordo com a tradição de onde vivia. Os árabes trouxeram muitos de seus elementos para o mundo cristão europeu.”
 ESPINOSA, Fernanda. *Antologia de textos históricos medievais*. Lisboa: Sá da Costa, 1991. p. 89 e 107.

a) Cite e analise dois dos princípios fundamentais da crença islâmica.

1) _____

2) _____

b) Identifique a importância da influência cultural islâmica para a Europa Ocidental na Idade Média.

Fonte: Elaborado pela UFJF – Pism de História – Módulo I (2004).

Imagem 5 – Cultura Islâmica (referência de correção)

QUESTÃO 02

- a) Com o auxílio da citação, esperava-se que o candidato conseguisse reconhecer os princípios fundamentais da crença islâmica, tais como: o monoteísmo, sendo Alá o único Deus e Maomé o grande profeta, responsável por pregar os ensinamentos de Alá e que estão sistematizados no Corão. Além disso, outros princípios poderiam ser explicados: orações diárias, voltadas para Meca; a necessidade de visitar a cidade do Profeta pelo menos uma vez na vida; a prática do jejum (Ramadam); quem enriquecer deve dar parte de seu dinheiro aos pobres para evitar a mendicância; outros como a possibilidade da poligamia; a submissão da mulher. (valor: 3,0 pontos)
- b) O candidato deveria ser capaz de situar historicamente a contribuição cultural islâmica para a Europa Ocidental, destacando a presença dos árabes na Península Ibérica e os diversos elementos culturais que legaram como a influência arquitetônica, a introdução de técnicas agrícolas diferenciadas e de novos alimentos, ou mesmo a sua importância para a filosofia, a literatura, seus conhecimentos matemáticos, entre outros. (valor: 1,0 ponto)

Fonte: Elaborado pela UFJF - Pism de História – Módulo I (2004).

De acordo com a Imagem 4, o texto de referência trata sobre o islamismo como uma religião que reúne elementos de outras religiões tais como o cristianismo e o judaísmo. A fusão desses elementos, segundo o texto, resultou-se no Corão, texto sagrado do islamismo. Com efeito, o muçulmano, seguidor da tradição religiosa islâmica, se tornou influente nos domínios das artes e do pensamento. Nesse sentido, o gabarito localizado na alternativa B da Imagem 5 como “referência de correção” do item aponta que, historicamente, a cultura da religião islâmica legou uma “contribuição” e “importância” para a Europa Ocidental em termos de produções técnicas, filosóficas, literárias, entre outras.

Assim, ao selecionar um campo semântico de *religião* a partir das expressões [...] *Religião* pregada por *Maomé*; elementos *cristãos* e *judaicos*; *Corão*; *muçulmano*; *cristão* europeu; crença *islâmica*; *monoteísmo*; *Alá*; *Deus*; cidade do *Profeta*; *orações* diárias; jejum (*Ramadan*) em articulação à expressão [...] contribuição cultural *islâmica*, identifico no item uma dimensão axiológica democrática em função da valorização das culturas artística, literária, técnica e científica da religião islâmica em detrimento de uma suposto valor antidemocrático que poderia estar voltado para uma insignificância ou irrelevância da cultura islâmica para a Europa Ocidental.

Imagem 6 – Islã e Terrorismo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUÍZ DE FORA
PISM 2018 – Módulo I – Dia 2
PROVA OBJETIVA – Literaturas, Biologia, Física, História

HISTÓRIA

Questões de 16 a 20

QUESTÃO 16 - A notícia abaixo, publicada em uma revista semanal brasileira, informa acerca de um importante problema contemporâneo. Observe:

Islã e Terrorismo (*Carta Capital*, 01/12/2015)



"Homem carrega cartaz com a inscrição "terrorista não é muçulmano" durante marcha a favor da paz que reuniu 10 mil pessoas em Toulouse, na França, em 21 de novembro de 2015."

"Os atentados terroristas em Paris serviram de estopim para uma nova onda de discurso de ódio direcionado ao islã. Na França, a desconfiança e a hostilidade aos muçulmanos se solidificam, enquanto nos Estados Unidos a islamofobia ganha legitimidade no debate político e, até no Brasil, muçulmanos são alvos de agressões físicas."

Carta Capital, 01/12/2015

O problema evocado na notícia possui uma raiz histórica profunda e secular. Em que cenário histórico podemos situar essa raiz?

- (A) nas sucessivas guerras entre cidades-estado gregas no século V a.C.
- (B) nos conflitos provocados pelas chamadas expansões bárbaras no século V.
- (C) na relação entre mundo árabe e cristão desde a expansão árabe no século VIII.
- (D) na expansão marítima europeia no século XV.
- (E) na ocupação dos territórios americanos pelos europeus no século XVI.

Fonte: Elaborado pela UFJF - Pism de História - Módulo I (2018).

A Imagem 6 apresenta uma notícia publicada pela revista semanal brasileira CartaCapital. De acordo com o texto de referência, nela é informado um “importante” problema contemporâneo: “terrorista não é muçulmano”. O noticiário ainda retrata o problema a partir de um entendimento de que terrorismo tem sido sinônimo de religião islâmica em países como França, Estados Unidos da América e Brasil, resultando, assim, na islamofobia devido a ações qualificadas como desconfiança, hostilidade, discurso de ódio e agressões físicas praticadas contra muçulmanos. O enunciado, por sua vez, enfatiza a notícia como um problema que possui uma raiz histórica profunda e secular. Nesse

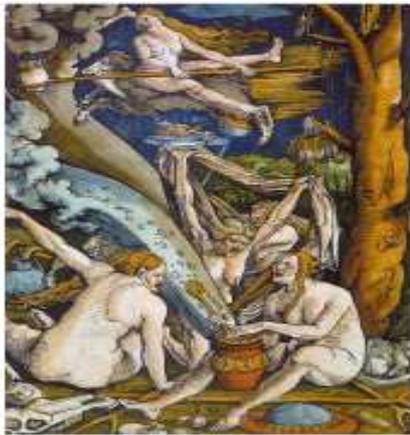
sentido, ele interpela estudantes a situarem uma origem desse problema histórico, o qual, de acordo com o gabarito (alternativa c), se encontra na relação entre mundo árabe e cristão desde a expansão árabe no século VIII.

Portanto, constituindo-se um campo semântico de *religião* a partir das expressões [...] terrorista não é *muçulmano*; discurso de ódio direcionado ao *islã*; a desconfiança e hostilidade aos *muçulmanos*; *islamofobia*; *muçulmanos* são alvos de agressões físicas; mundo *cristão*, reúne diferentes elementos, que, articulados, provocam uma dimensão axiológica democrática caracterizada por um “combate à islamofobia” devido à forma como a narrativa qualifica e denuncia uma diferença antidemocrática, isto é: práticas nocivas contra os muçulmanos, as quais ameaçam e ferem o valor à vida, aos direitos humanos e à democracia.

Imagem 7 – Magia e Feitiçaria na Idade Moderna

UFJF – MÓDULO I DO PISM – TRIÊNIO 2013-2015 – PROVA OBJETIVA

33. Observe, atentamente, as referências abaixo sobre a questão das práticas de magia e feitiçaria na Idade Moderna.



Hans Baldung Grien: *Bruxas*. Xilogravura de 1508

Fonte: Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Bruxaria>>. Acesso em: 09, agosto, 2013.

As primeiras acusações contra bruxas verificadas nesse novo contexto denotam a interpenetração de concepções diversas: as mulheres temíveis que frequentavam sabbats neles sacrificavam crianças, e as devoravam em rituais análogos aos que, na Antiguidade, se imputaram a cristãos heréticos, e desacatavam crucifixos como, dizia-se, faziam os judeus e os cátaros medievais.

(SOUZA, Laura de Mello e. *A feitiçaria na Europa Moderna*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996. p. 26).

Sobre esse contexto, é possível afirmar que:

- I) A perseguição às bruxas e feitiçarias, na Idade Moderna, fez parte das ações da igreja católica no combate às heresias.
- II) As principais acusações sobre a prática de feitiçaria recaem, em geral, sobre as mulheres, que eram perseguidas, inquiridas e condenadas à fogueira pela inquisição.
- III) Apesar de todos os avanços da ciência no início da Idade Moderna, esse foi também um período, profundamente, marcado pela crença popular na magia e na feitiçaria.

Assinale a alternativa **CORRETA**.

- a) Todas as afirmativas estão corretas.
- b) Todas as afirmativas estão incorretas.
- c) Somente as afirmativas I e II estão corretas.
- d) Somente a afirmativa II e III estão corretas.
- e) Somente a afirmativa I e III estão corretas.

Fonte: Elaborado pela UFJF - Pism de História – Módulo I (2014).

A Imagem 7 trata sobre as práticas de magia e feitiçaria durante o período da Idade Moderna. O texto de referência apresenta uma narrativa historiográfica que aborda variadas concepções que orientavam e justificavam acusações contra bruxas nesse período em analogia a rituais religiosos considerados heréticos de cristãos, judeus e cátaros. O enunciado do item apresenta três alternativas que justificam e caracterizam esse contexto histórico. Segundo o gabarito (alternativa a), todas as afirmativas estão corretas. Portanto, a perseguição, o combate, o interrogatório, as acusações e as condenações foram as marcas qualificadas e deixadas nesse contexto devido às crenças na magia e na feitiçaria.

Assim, ao constituir um campo semântico de *religião* a partir das expressões [...] acusações contra *bruxas*; [...] se imputaram a *cristãos heréticos*; *crucifixos*; *judeus* e os *cátaros* medievais; perseguição às *bruxas* e *feiticeiras*; ações da *igreja católica*; combate às *heresias*; prática de *feitiçaria*; *inquisição*; *crença* popular na *magia* e na *feitiçaria*, englobo diferentes elementos que, articulados, interpelam uma dimensão axiológica democrática identificada como um combate à perseguição religiosa em contraposição a um valor antidemocrático que estivesse relacionado ao apoio à perseguição religiosa.

Considerando-se esse cenário, discutido no Ensino de História, de uma diversidade de experiências religiosas que o item apresenta, seria razoável conceber a ideia de que a radicalização religiosa (acusação, perseguição, combate e condenação) resulta de concepções que compreendem relações *com* e *na* religião como manifestação de pureza religiosa, e não como uma experiência humana histórica passível de interações culturais e sociais. Nesse sentido,

É a relação entre religião e vida pública que está mudando, pois o *revival* religioso na esfera pública não mais assume a forma da visibilidade cultural, mas se torna uma exibição de ‘pureza’ religiosa ou de tradições reconstruídas [...]. Fundamentalismo é a forma religiosa mais adaptada à globalização porque assume sua própria aculturação e a torna instrumento de sua reivindicação à universalidade (Roy, 2008, p. 28, grifo do autor, tradução nossa).

Portanto, quando a experiência religiosa é compreendida como experiências puras ou como fenômeno imutável que deve ser defendido a todo custo apesar de quaisquer diferenças, ações radicalizadas – tais como apresentadas pelo item – ganham espaços nas esferas públicas/sociais em que essas experiências atuam.

Imagem 8 – Antissemitismo (Holocausto)

UFJF – MÓDULO III DO PISM – TRIÊNIO 2010-2012 – PROVA OBJETIVA

22. Denominou-se Holocausto o extermínio de judeus em campos de concentração organizados pelo governo nazista alemão, durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Esses acontecimentos foram norteados por propostas do antissemitismo, que se tornou visível, na Europa, desde meados do século XIX.

Leia as afirmativas sobre o ideário antissemita e, em seguida, marque a alternativa **CORRETA**.

- I) A acusação do envolvimento dos judeus com o capitalismo internacional, exemplificada na publicação fraudulenta "Os Protocolos dos Sábios de Sião".
 - II) A atribuição de responsabilidade dos judeus na elaboração do comunismo, do pacifismo e da igualdade dos direitos civis.
 - III) A constatação de que os judeus ameaçavam a pureza da raça ariana exemplificada nas Leis de Nuremberg de 1935.
 - IV) O nacionalismo exacerbado como um dos componentes do antissemitismo político, pois acusava os judeus de não serem cidadãos leais a seus países.
- a) Todas as afirmativas estão corretas.
 - b) Todas as afirmativas estão incorretas.
 - c) As afirmativas I, II e III estão corretas.
 - d) As afirmativas II, III e IV estão corretas.
 - e) As afirmativas I, III e IV estão corretas.

Fonte: Elaborado pela UFJF - Pism de História – Módulo III (2013).

Conforme a Imagem 8, o texto de referência apresenta o Holocausto como resultado do extermínio de judeus ao longo do governo nazista alemão que se estabeleceu durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). O texto ainda se refere ao Holocausto como uma consequência de ideias e propostas que se tornaram evidentes, na Europa, desde meados do século XIX. Em seguida, o enunciado pede que se leia as afirmativas sobre o “ideário antissemita”, o qual se justifica, segundo o gabarito (alternativa a), em todas as alternativas apresentadas como respostas “corretas.”

Nesse sentido, o gabarito apresenta afirmativas que justificavam o extermínio de judeus em campos de concentração em função de qualificações negativas sobre eles pelas expressões “acusação”, “atribuição de responsabilidade” e “constatação” de ações inimigas de judeus segundo o governo nazista alemão à época. Logo, o respectivo item qualifica o Holocausto como resultado de “propostas do antissemitismo”, “ideário antissemita” e “antissemitismo político.”

Em vista disso, a partir de um campo semântico de *religião* associado às expressões [...] extermínio de *judeus* em campos de concentração; propostas do *antissemitismo*; ideário *antissemita*; *antissemitismo* político; acusava os *judeus*, identifique uma dimensão axiológica de combate ao genocídio político-religioso em decorrência de como o item qualifica o Holocausto pelas expressões “extermínio”, “nacionalismo exacerbado” e “acusações” contra os judeus. Assim, o combate ao

genocídio político-religioso é identificado como uma dimensão axiológica democrática devido à forma como os elementos narrativos do item são articulados em oposição a uma diferença antidemocrática que defendesse, por exemplo, o genocídio.

Imagem 9 – Conflitos religiosos na Europa Moderna

Questão 34: Sobre os conflitos religiosos que abalaram a Europa moderna, o historiador Jean Delumeau afirma:

Entre pestes aterradoras, guerras contínuas e terríveis lutas civis, numa Europa ocidental e central abalada pelas brutais mudanças da conjuntura econômica, a Igreja de Cristo parecia dirigir-se para o abismo. No entanto, o século XVI viu a Igreja recuperar, mas ao mesmo tempo dividir-se e trazer para a luz do dia o escandaloso espetáculo do ódio entre seus filhos.

DELUMEAU, Jean. *A civilização do Renascimento*. Lisboa: Edições 70, 2004. p. 111.

Sobre esse contexto, é possível afirmar que:

- I. Na Inglaterra, o movimento reformador, iniciado pelo próprio rei, teve motivação primordialmente política conduzindo ao rompimento da monarquia com o papado e à criação da Igreja Anglicana.
 - II. Na França, a divisão entre católicos e protestantes calvinistas gerou uma série de conflitos entre os quais a Noite de São Bartolomeu, quando milhares de huguenotes foram massacrados em Paris.
 - III. Na Península Ibérica, a Inquisição, através da intensificação das atividades do Tribunal do Santo Ofício, perseguiu, torturou e executou aqueles que divergiam da doutrina católica.
- a) Todas as afirmativas estão corretas.
 - b) Todas as afirmativas estão incorretas.
 - c) Apenas as afirmativas I e II estão corretas.
 - d) Apenas as afirmativas I e III estão corretas.
 - e) Apenas as afirmativas II e III estão corretas.

PISM I - QUESTÕES OBJETIVAS - Página 17 de 20

Fonte: Elaborado pela UFJF – Pism de História – Módulo I (2011).

De acordo com a Imagem 9, a Europa moderna foi atravessada por conflitos religiosos que abalaram esse continente. A narrativa historiográfica localizada no texto de referência apresenta a Europa central e ocidental permeada por epidemias devastadoras (pestes), guerras e lutas civis que ocasionaram mudanças econômicas estruturais. Nesse contexto, a narrativa aponta que a “Igreja de Cristo” (Igreja Católica Apostólica Romana) viu a si mesma em direção ao “abismo”. Entretanto, ao mesmo tempo que a Igreja poderia se restabelecer, a narrativa diz que a divisão e o “escandaloso espetáculo do ódio” marcaram o século XVI.

O enunciado, por sua vez, aponta para o que se pode afirmar sobre esse contexto histórico. Segundo o gabarito (alternativa a), todas as afirmativas estão corretas. Ou seja, os conflitos religiosos que abalaram a Europa moderna dizem respeito a um rompimento/divisão que ocorre e deriva de lutas e disputas em torno do cristianismo, resultando em novas concepções religiosas em meio a divisões, conflitos, massacres, perseguição, tortura, execução e divergência.

Assim, reúno as seguintes expressões do item a fim de constituir um campo semântico de *religião* a partir do qual a identificação da dimensão axiológica possa ocorrer: conflitos *religiosos*; a *Igreja de Cristo* parecia dirigir-se para o abismo; viu a *Igreja* recuperar, mas ao mesmo tempo dividir-se; rompimento da monarquia com o *papado*; *Igreja Anglicana*; divisão entre *católicos* e *protestantes calvinistas*; Noite de *São Bartolomeu*; *huguenotes* foram massacrados; *Inquisição*; *Tribunal do Santo Ofício*; divergiam da doutrina *católica*. Portanto, tais expressões, aqui articuladas, comunicam, potencialmente, uma dimensão axiológica democrática voltada para o combate ao extermínio religioso em contraposição a uma diferença antidemocrática que se associasse a uma defesa do extermínio.

Imagem 10 – Teologia da Libertação (1960-1980)

Questão 4 – Observe a imagem e leia os trechos abaixo e, em seguida, atenda ao que se pede.

	<p>Teologia da Libertação é um movimento supradevocional de teologia política, que engloba várias correntes de pensamento que interpretam os ensinamentos de Jesus Cristo em termos de uma libertação de injustas condições econômicas, políticas ou sociais da Igreja Católica.</p>
<p>Figura 2: Zilda Ams (1934-2010), pediatra brasileira. Faleceu em Porto Príncipe no terremoto que abalou o Haiti. Era irmã do Cardeal Ams e teve ligação com movimentos sociais da Igreja Católica.</p> <p>Fonte: <http://www.pt.wikipedia.org/wiki/Zilda_Ams>. Acesso em: 30 out. 2012.</p>	<p>Teologia da Libertação.</p> <p>Fonte: <http://www.wikipedia.org>. Acesso em: 16 out. 2012.</p>

Identifique e analise dois movimentos sociais influenciados pela Teologia da Libertação, na sociedade brasileira, no período de 1960 a 1980.

O candidato poderá destacar as críticas ao governo militar, a Pastoral da Terra, a Pastoral das Crianças e o apoio à luta dos trabalhadores do ABC.

Fonte: Elaborado pela UFJF – Pism de História – Módulo III (2013).

A Imagem 10 trata sobre a influência da Teologia da Libertação em movimentos sociais presentes entre os anos de 1960 e 1980 no Brasil. O texto de referência classifica a Teologia da Libertação como um movimento religioso “supradevocional de teologia política”. Conforme o texto, consiste num movimento cujas correntes de interpretação acerca dos ensinamentos de Jesus Cristo estão voltadas para uma abordagem crítica às injustiças políticas, sociais e econômicas. Neste sentido, o enunciado dessa questão discursiva pede que os (as) estudantes indiquem e analisem dois movimentos sociais influenciados pela Teologia da Libertação a partir do respectivo período mencionado.

A referência de correção do gabarito destaca que os (as) estudantes podem identificar críticas ao governo militar à época, além dos movimentos pastorais e dos trabalhadores do ABC do período. Portanto, ao selecionar as expressões Teologia da Libertação, ensinamentos de Jesus Cristo, Igreja Católica, Pastoral da Terra e Pastoral da Criança como um campo semântico de *religião* em articulação à forma que o gabarito qualifica o regime militar em função de uma “crítica”, identifico

uma dimensão axiológica de valorização da democracia em contraposição a um valor antidemocrático que estivesse pautado em repressões, violações e autoritarismo, que marcaram os regimes militares/ditatoriais do período trazido pelo item. Portanto, é possível notar que movimentos religiosos produzem teologias políticas não como expressão de comunicar uma *fuga mundi* (Jaritz; Moreno-Riaño, 2003), mas eles também se inserem em lutas, denúncias e nas formas de libertação de injustiças em meio a um mundo e tempo imersos em disputas éticas.

Apresentados esses itens como exemplificação do modo como as dimensões axiológicas foram identificadas nos conteúdos sobre *religião* do Pism de História, passo a apresentar itens identificados com um “potencial desdobramento axiológico” a partir desses conteúdos.

Reconheço, pois, que esses itens têm esse potencial desdobramento pelo motivo de que as narrativas dos textos de referência qualificam ações de sujeitos históricos atribuindo um caráter valorativo, ou seja, produzindo processos de adjetivação de cunho “positivo” ou “negativo”. Contudo, nesse processo de identificação da dimensão axiológica, o enunciado e o gabarito acabam por trazer uma narrativa de resposta meramente informativa-descritiva, não produzindo, assim, um desdobramento axiológico que qualifique/valore um determinado contexto histórico. Sendo assim,

O ensino de História constitui-se por outro caminho, basicamente paralelo à História como disciplina científica. Esse fato é fundamental para compreender a ilusão de neutralidade dada pelo conhecimento científico ao ensino de História na atualidade, [...] uma vez que o sentido do ensino de História encontra sua procedência na política, e não na ciência, e que a *junção posterior entre historiografia e ensino de História tem a intenção de dotar de uma aparência científica o que é predominantemente político* (Plá, 2013a, p. 479, grifo nosso, tradução nossa).

Nesse sentido, nos processos de identificação da dimensão axiológica dos itens de História do Pism é crucial conjugar as dimensões política, epistemológica e axiológica como condições estruturantes da construção do conhecimento histórico escolar. Isto significa que uma ilusória pretensão de neutralidade acaba por produzir um conteudismo, que resulta igualmente numa aprendizagem com base na aquisição de conhecimentos a serem memorizados num dado momento sem haver, no entanto, um ato de ensino mobilizador de dimensões axiológicas voltadas para uma atitude persuasiva e provocativa de caráter valorativo quando se trata da História ensinada e aprendida. Apresento, a seguir, dois itens que demonstram potencialmente o que tenho argumentado.

Imagem 11 – Cruzadas

15. Leia, com atenção, a citação do Papa Urbano II:

“Deixai os que outrora estavam a se baterem, impiedosamente contra os fiéis, em guerras particulares, lutarem contra os infiéis (...). Uma vez que a terra que vós habitais, fechada por todos os lados pelo mar e circundada por picos e montanhas, é demasiadamente pequena para vossa grande população: a sua riqueza não abunda, não fornece o alimento necessário aos seus cultivadores... Tomais o caminho do Santo Sepulcro; arrebatái aquela terra à raça perversa e submetei-a a vós mesmos...”

HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. São Paulo: Zahar Editores, 1983, p. 28.

Esse trecho do discurso do Papa Urbano II impulsionou o início das Cruzadas. A respeito desse movimento, é **INCORRETO** afirmar que:

- ocorreu no momento em que a Europa entrou numa fase de prosperidade, o que gerou um aumento populacional.
- visava à reconquista de Jerusalém, tomada pelos muçulmanos, e que era o principal centro de peregrinação dos cristãos ocidentais.
- significava uma possibilidade de enriquecimento pela conquista de novas terras, principalmente para os nobres que não eram primogênitos e que, portanto, não herdavam as terras da família.
- demonstrava o enfraquecimento do poder papal frente ao poder dos reis soberanos que comandavam as expedições.
- possibilitou a intensificação das atividades comerciais e permitiu uma maior entrada de produtos provenientes do Oriente para a Europa.

Fonte: Elaborado pela UFJF – Pism de História – Módulo I (2004).

A Imagem 11 trata sobre um discurso proferido pelo papa Urbano II no Concílio de Clermont, em 1095. O texto de referência apresenta uma narrativa sobre o início das Cruzadas a partir do discurso de um papa que convoca cristãos “fiéis” a tomarem o caminho do “Santo Sepulcro” (Terra Santa/Jerusalém) a fim de tirar a terra das mãos muçulmanas. O papa ordena que eles “arrebatem” (arranquem) essa “terra santa à raça ‘perversa’” (muçulmanos), submetendo-a a esses “fiéis” cristãos. Em seguida, o enunciado retoma o trecho do discurso do papa como elemento impulsionador do início das Cruzadas e pede que assinale a afirmativa “Incorreta”. Segundo o gabarito, a alternativa incorreta é o distrator D, ou seja, isto significa que as outras alternativas são consideradas corretas e, por isso, verdades históricas.

Embora o texto de referência apresente uma expressão do discurso do papa “[...] arrebatái aquela terra à raça perversa” enquanto uma forma de ser qualificada como uma reação violenta ou abusiva contra os muçulmanos, as alternativas corretas descrevem o contexto histórico das Cruzadas como um momento em que a Europa passou por uma fase de prosperidade; como uma mirada à reconquista de Jerusalém por ser palco de peregrinação dos cristãos ocidentais; como possibilidade de enriquecimento pela conquista de novas terras; e como possibilidade de intensificação de atividades comerciais.

Portanto, quando reúne as expressões constituindo um campo semântico de *religião*, tais como [...] discurso do *Papa Urbano II*; o caminho do *Santo Sepulcro*; início das *Cruzadas*; reconquista de *Jerusalém*; tomada pelos *muçulmanos*; peregrinação dos *crístãos* ocidentais; poder *papal*, aparece somente um potencial desdobramento axiológico a partir do discurso do papa Urbano II no contexto das Cruzadas referindo-se aos muçulmanos como uma “raça perversa”. Ou seja, aqui poderia haver uma valoração do ato discursivo do papa quando ele projeta os muçulmanos como perversos, violentos. Não obstante, nas alternativas corretas, não há o desdobramento para que a dimensão axiológica seja interpelada e identificada em articulação ao conteúdo sobre *religião* trazido pelo item.

Assim, o item analisado demonstra um potencial desdobramento axiológico a partir da narrativa presente no texto de referência, porém, as alternativas corretas permitem que a “cruzada” e o “discurso” do papa sejam pensados apenas como evidências de um processo socioeconômico.

Imagem 12 – Inquisição no Brasil Colonial

QUESTÃO 17 - Leia o trecho abaixo:

“[...] Além da homossexualidade e da bestialidade, a bigamia, o adultério, o concubinato e o assédio dos padres às mulheres eram condenados como atos e pensamentos impuros. A ênfase doutrinária sobre a castidade pré-nupcial, a fidelidade no casamento e as relações sexuais como obrigação conjugal com vistas à reprodução e não ao prazer enfrentava uma resistente permissividade da população, documentada no sexo antes do casamento, no nascimento de filhos ilegítimos, na aceitação de uniões consensuais e na prostituição [...]”.

Fonte: SCHWARTZ, Stuart. Cada um na sua lei. Tolerância religiosa e salvação no mundo atlântico ibérico. São Paulo/Bauru: Companhia das Letras/Edusc, 2009, p. 50.

Sobre o tribunal da Inquisição no Brasil colonial, é **CORRETO** afirmar que:

- (A) A Inquisição foi criada com a intenção de reduzir a reprodução da sociedade luso-brasileira através do casamento.
- (B) A Inquisição enfraqueceu os valores europeus na América portuguesa ao incentivar o racionalismo do Renascimento em consonância com a fé cristã.
- (C) A Inquisição objetivava controlar o comportamento da sociedade luso-brasileira, ainda que ocorressem no cotidiano práticas consideradas pecaminosas.
- (D) A Inquisição fortaleceu as religiões de culto protestante no Brasil e, por consequência, desmobilizou as instâncias católicas no conjunto do Império Português.
- (E) A Inquisição tinha por objetivo congregar a comunidade judaica no Brasil, especialmente no Nordeste invadido pelos holandeses no século XVII.

Fonte: Elaborado pela UFJF – Pism de História – Módulo I (2023).

A Imagem 12 diz respeito ao tribunal da Inquisição no Brasil colonial. A narrativa historiográfica do texto de referência apresenta um cenário histórico de repressão sexual em função

da ênfase doutrinária religiosa no controle da castidade, da fidelidade e das relações sexuais no Brasil colonial. A narrativa discorre, ainda, que a homossexualidade, a bestialidade, a bigamia, o adultério, o concubinato e o assédio dos padres às mulheres eram condenados como pecados. Nesse sentido, o enunciado pede que se afirme a alternativa correta sobre esse contexto histórico brasileiro. Conforme o gabarito (alternativa c), a Inquisição no “mundo atlântico ibérico” - especificamente no Brasil colonial – consistia simplesmente em um controle de comportamento, apesar de haver práticas consideradas pecaminosas no cotidiano segundo a doutrina católica à época.

Assim, de acordo com o texto, quando há alusões à homossexualidade, à bestialidade, à bigamia, ao adultério, ao concubinato e ao assédio dos padres às mulheres como alvo de condenação a torturas e à morte com base em doutrina religiosa, não poderia haver um princípio de laicidade interpelado quando se trata de valor à vida, aos direitos humanos e à democracia? Além disso, quando seleciono expressões em um campo semântico de *religião*, tais como [...] assédio dos *padres* às mulheres; *Inquisição*; *fé cristã*; *pecaminosas*; *religiões de culto protestante*; instâncias *católicas*; comunidade *judaica*, identifico no texto de referência uma “denúncia” quando se trata da “homossexualidade” e do “assédio dos padres às mulheres” como atos considerados “impuros” para a doutrina religiosa à época. No entanto, eles nem sequer foram problematizados no gabarito. Haveria, por exemplo, a possibilidade de que esses atos provocassem uma valoração em função de uma prática homofóbica e machista, de violência contra as mulheres, ferindo, assim, o valor à vida, aos direitos humanos e à democracia? O gabarito, por sua vez, apenas relata/informa um controle inquisitorial de comportamento como práticas pecaminosas segundo a religião católica no contexto do Brasil colonial.

Haveria, portanto, um potencial desdobramento axiológico a partir da narrativa do texto de referência, todavia, o gabarito não coopera, fazendo com que o item demonstre uma indiferença em articulação ao que foi denunciado pelo texto de referência, uma vez que descreve essas ações inquisitoriais como um mero controle de comportamento da sociedade luso-brasileira.

Realizadas as demonstrações desses itens com potenciais desdobramentos axiológicos, discuto aqui o que significa um item sem uma dimensão axiológica identificada.

Ao caracterizar o item sem uma dimensão axiológica identificada, faço referência à forma como a totalidade de sua narrativa é apresentada. Ou seja, na análise do item, o texto de referência (em formato narrativo, imagem ou gráfico), o enunciado e as alternativas não apresentam um processo de adjetivação que qualifique/aprecie as práticas narrativas em função do conteúdo proposto.

Nesse sentido, o conteúdo do item passa a ter uma significação diluída numa assepsia política (Plá, 2013b) relacionada com valores mobilizados em articulação à ciência histórica. Em outras palavras, no âmbito do Currículo/Ensino de História, “[...] ao ocultar o político, reduz-se seu potencial educativo (de identificar as relações de poder no passado e no presente) para converter a história em um saber meramente descritivo” (Plá, 2013b, p. 247, tradução nossa). A seguir, apresento um item que demonstre esse argumento.

Imagem 13 – Religião na Grécia Antiga

10. Observe, com atenção, a ilustração abaixo:



A respeito da religião na Grécia Antiga, é **INCORRETO** afirmar que:

- a) os gregos eram politeístas e entre suas divindades, destacavam-se Apolo, Hera, Afrodite e Zeus, este último considerado o mais poderoso entre os deuses.
- b) celebrações específicas, como os jogos olímpicos e as representações teatrais, foram criadas em honra dos deuses.
- c) além dos deuses, existiam os semideuses e os heróis que tinham seus feitos conhecidos através das narrativas da mitologia.
- d) a maioria dos deuses gregos pode ser considerada como uma adaptação das divindades já existentes em Roma.
- e) os deuses gregos tinham a aparência e um comportamento semelhantes aos dos humanos, pois estavam sujeitos a paixões e crises de ciúmes.

Fonte: Elaborado pela UFJF – Pism de História – Módulo I (2004).

A Imagem 13 apresenta um texto de referência em formato de imagem. Exige-se que se observe a ilustração de um “deus (a)” da Grécia Antiga sem uma fonte que informe a que se refere. Ao lado da ilustração, o enunciado pede que se assinale a alternativa “incorreta” a respeito da religião na Grécia Antiga. De acordo com o gabarito, o distrator D é o “incorreto”. Portanto, as demais alternativas são consideradas corretas. Portanto, reunindo-se um campo semântico de *religião* com expressões como: *Religião*; *politeístas*; *divindades*; em honra dos *deuses*; além dos *deuses*; *deuses gregos*; existiam os *semideuses*; narrativas da *mitologia*; a maioria dos *deuses gregos*; *divindades*, observo que o item elenca/descreve elementos que compunham a religião na Grécia Antiga sem, todavia, atribuir um caráter valorativo na totalidade de sua narrativa.

Com o objetivo de fomentar uma possível dimensão axiológica na narrativa apresentada pelo item, observo que nela a religião na Grécia Antiga era definida pelo politeísmo, celebrações

específicas em honra dos deuses, narrativas mitológicas e por representações antropomórficas de deuses (as), isto é, representações de deuses com características humanas. Nesse sentido, o item não atribui uma valoração que qualifique a religião na Grécia Antiga em termos éticos. Por exemplo: por que não a qualifica como inspiração cultural? Por que não a qualifica em decisões de liderança militar, estabelecimento de colônias e de resolução de conflitos entre as cidades-estados? Por que não se refere ao seu caráter híbrido/interreligioso? Essas são algumas interpelações que, talvez, possibilitariam a identificação de uma dimensão axiológica.

Conforme os itens acima apresentados como exemplificação da análise realizada das articulações entre conteúdos sobre *religião* e dimensões axiológicas, percebo que esses conteúdos do Pism de História apontam interações replicantes entre *religião* e política como processos e resultados de relações de poder em seus contextos históricos. Essas relações não se limitam a argumentações doutrinárias/teológicas de instituições eclesiásticas/religiosas, mas resultam-se em disputas de valores a partir de interações sociais mais amplas.

Em meio a esses conteúdos, a temática *religião* emerge como uma identidade social historicamente construída, a partir da qual ela “[...] contribui para a imposição dos princípios de estruturação da percepção e do pensamento do mundo e, em particular, do mundo social” (Bourdieu, 1992, p. 33) através de processos de reconquista, tomada de território, discursos, expansões, desejos, poder temporal e espiritual, domínios, inimizades, pilhagens, ameaças, proteção, benefícios, combates, contribuições, difusões, oposições, manutenção de crenças, hostilidades, agressões, estigmatização, choques, justificativas, produção de ideias a partir de texto sagrado, conflitos, divisões, rupturas, massacres, censuras, leis e orientações, convocações, estruturas hierárquicas, rituais, doutrinas, dogmas, imposição, monopólio, representação, instituições, guerras, fragmentações, perseguições, assassinatos, revoltas, privilégios, corrupção, tensões, invasões, reformas, predomínios, discriminação, violência, extermínios, propostas, ideais, acusações, expulsões, assédios, inquisições, proselitismos e teologias políticas.

Nesse sentido, realizo essa síntese cujas expressões, situadas nos contextos históricos acima apresentados, apontam para relações entre *religião* e política sob relações de poder em meio às articulações realizadas entre conteúdos sobre *religião* e dimensões axiológicas.

Assim, a partir desses conteúdos, percebo que a temática *religião* se apresenta em contextos e períodos históricos articulados ao âmbito da política como forma de expressar relações de poder. Tais relações envolvem processos de disputas, decretos e decisões em função de ações deliberativas de instituições eclesiásticas, reinos, impérios, concílios, governos, bulas, leis e discursos, cujos

objetivos estão direcionados a legitimar práticas religiosas oriundas de interesses de diferentes sujeitos históricos em tempos e espaços específicos.

Isso significa, ainda, que a temática *religião* está inserida em dadas ordens sociais que sinalizam processos de legitimação de identidades religiosas constituídas de ideias, percepções e ações, as quais se vinculam a formas de apropriar, instaurar e restaurar, de impor, afirmar e reafirmar, de incluir e excluir (Foucault, 1984) a partir de modos variados de seus exercícios de poder no mundo social. Inclusive, as articulações entre os conteúdos sobre *religião* e as dimensões axiológicas aqui identificadas indicam que, quando se trata da temática *religião*, funções sociais são desempenhadas com forças distintas em relações de poder que envolvem interesses e “[...] necessidades próprias a certos grupos sociais [e religiosos]” (Bourdieu, 1992, p. 33) em meio a integrações e desintegrações, a semelhanças e diferenças, a cumplicidades e antagonismos de distintas identidades religiosas que interagem com valores produzidos nas especificidades dos contextos e períodos históricos nos quais elas se encontram.

Portanto, até o momento, o que se espera ensinado e aprendido pelo Pism de História no ensino médio acerca de conteúdos sobre *religião* está relacionado com a dimensão política como processos e resultados de relações de poder.

3.3 Conteúdos gerais de História com assuntos *religiosos* e dimensões axiológicas

Nesta seção, apresento a quantidade³² de itens identificados no Pism de História, como neles aparecem esses assuntos religiosos e discuto as articulações axiológicas aqui produzidas. Nesse sentido, refiro-me à expressão “conteúdos gerais com assuntos religiosos” devido à forma como as narrativas dos itens estão estruturadas e voltadas especificamente para conteúdos gerais de História, porém, com a presença de assuntos *religiosos* em suas totalidades narrativas. Ou seja, trata-se de conteúdos sem vínculo necessário e imediato com *religião*.

Tais assuntos têm a ver com as formas como eles aparecem nas narrativas dos itens, ou seja, como eles participam e se articulam às narrativas produzindo “expressividade” (Ricoeur, 2011, p. 19), na medida em que comunicam sentidos quando estão situados em dados contextos e períodos históricos. Portanto, refiro-me a assuntos *religiosos* como uma instância contextual articulada às narrativas dos itens de História do Pism que comunicam sentidos para o que se pretende propagar

³² Informo que identifiquei, no Distrator, 37 (trinta e sete) itens com “assuntos religiosos” nas narrativas desses conteúdos gerais. Refiro-me, pois, à expressão Distrator porque esses assuntos religiosos aparecem como alternativa incorreta. Por isso, esses itens não foram aqui considerados na análise da empiria. Além disso, no decorrer da análise, constatei que o Módulo I do Pism-2008 não se encontra disponível. Cf.: <https://www2.ufjf.br/copese/vestibular-pism-2/vestibular-pism-edicoes-antiores/>. Acesso em: 3 ago. 2024.

como dimensões axiológicas, uma vez que pode haver a presença de semânticas (sentidos) sobre *religião* como processo de significação que participa do que "[...] a frase [texto] efetivamente diz" (Ricoeur, 2011, p. 19) no âmbito das narrativas desses itens. Nesse sentido, os significantes são constituídos como um campo semântico de *religião* vinculado a assuntos *religiosos* que participam das estruturas narrativas dos itens, sejam nos textos de referência, sejam nos enunciados e gabarito.

Quadro 10 – Conteúdos gerais de História com assuntos *religiosos* no Pism de História

Módulo I		
Ano	Prova Objetiva	Prova Discursiva
2004-2023	36	12
Módulo II		
Ano	Prova Objetiva	Prova Discursiva
2004-2023	14	10
Módulo III		
Ano	Prova Objetiva	Prova Discursiva
2004-2023	12	15

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

De acordo com o Quadro 10, constatamos que entre os anos de 2004 e 2023 totalizaram-se 48 itens com conteúdos gerais associados a assuntos *religiosos* no Módulo I; no Módulo II, totalizaram-se 24 itens; e, no Módulo III, totalizaram-se 27 itens. Portanto, os (as) estudantes do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio têm sido interpelados (as) por questões que remetem à *religião* na realização dessas provas em meio a seus processos de escolarização.

Em síntese, de 2004 a 2023, totalizaram-se 99 itens referentes a conteúdos gerais com assuntos *religiosos* nos três Módulos do Pism de História. A seguir, apresento o resumo da análise da empiria com os conteúdos gerais de História, seus significantes e dimensões axiológicas.

Quadro 11 – História Antiga e assuntos religiosos no Pism de História

Módulos	Conteúdos com assuntos <i>religiosos</i>	Significantes	Dimensões axiológicas
I	Cultura Egípcia na Antiguidade.	sagrado; crença na imortalidade da alma; religião.	Não identificada.

I	Ascensão e queda do Antigo Império Romano Ocidental.	poderes de origem [...] religiosa; desenvolvimento do cristianismo; Igreja Católica; adoção do cristianismo; religião oficial.	Não identificada.
I	Tribuno da Plebe na Antiga República Romana.	Os indivíduos que eram eleitos [...] passavam a ser oficialmente considerados invioláveis (sacrossantos).	Não identificada.
I	A Odisseia, mão de obra, antiga sociedade grega e romana e o mundo contemporâneo.	Poseidon [o deus dos mares]; deusa Palas Atena; deusa; mitologia; [...] laços religiosos; era cristã; cristianismo.	Crítica às desigualdades sociais e valorização dos legados greco-romanos para o mundo contemporâneo.
I	As invasões bárbaras e a relação com o Outro (Inglaterra, ano 120 da Era Cristã /muro entre o México e a Califórnia).	a Carta Papal; início da era cristã.	Combate à segregação.
I	Sobre a cidadania (Grécia Antiga e ECA).	cerimônia religiosa; religião ou crença;	Potencial desdobramento axiológico.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Quadro 12 – História Medieval e assuntos religiosos no Pism de História

Módulos	Conteúdos com assuntos <i>religiosos</i>	Significantes	Dimensões axiológicas
I	Cultura do século XI.	Arquitetura eclesiástica. [...] inspiração eclesiástica; catedrais; S. Tomas de Aquino; ideias teológicas; canto gregoriano; cristianismo; Cristo; santos	Valorização da beleza cultural.

I	Mundo Árabe.	pré-islâmica; politeístas; Maomé; (Cidade do Profeta); religião; Maomé; religiões; Cristianismo; Judaísmo; líder religioso; Maomé; Maomé; poderes [...] religioso.	Não identificada.
I	Povos germânicos da Europa Ocidental	convertidos à fé cristã.	Não identificada.
I	A Sociedade Feudal.	bispo Adalberão; uns rezam; oração; Igreja Católica; vontade divina; Deus; rogam a Deus; Igreja; igrejas; casa de Deus; uns rezam; bispo Adalbéron de Laon; clerical; os que oram.	Não identificada.
I	A Peste e a crise do século XIV.	Encarnação do Filho de Deus; cólera divina; valores religiosos; procissões; castigo divino; Igreja Católica. Igreja; dois papas; Grande Cisma do Ocidente.	Não identificada.
I	Reino Franco (Império Carolíngio).	governante cristão.	Valorização da cultura.
I	As Universidades.	poderes laico e eclesiástico; papado; papa; leis e bulas; Igreja católica;	Valorização do conhecimento.
I	Representações culturais.	teocentrismo; crença no curandeirismo.	Valorização da ciência.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Quadro 13 – História Moderna e assuntos religiosos no Pism de História

Módulos	Conteúdos com assuntos <i>religiosos</i>	Significantes	Dimensões axiológicas
II	Ocupação holandesa no Brasil Colonial.	Relativa tolerância em relação [...] aos credos.	Não identificada.

II	Colonização da América.	bandeira da cruz; nossa fé; Deus; fé cristã.	Potencial desdobramento axiológico.
II	Inglaterra do século XVII.	Revolução Puritana; a religião; puritanismo; Direito Divino dos Reis; Igreja Anglicana.	Não identificada.
II	Tráfico internacional de escravos (até fins do século XVIII).	bíblia ³³ .	Crítica à escravidão.
I	Absolutismo francês.	direito divino dos reis; Deus.	Não identificada.
I	Colonização da América Inglesa e Espanhola.	questão religiosa; religiosa; protestantes, cristãos e judeus; conflitos político-religiosos; puritanos e quakers.	Não identificada.
I	Domínio português sobre a colônia brasileira (séculos XVI e XVII).	A atividade religiosa; jesuítas.	Não identificada.
II	Antigo Regime na Europa.	clero.	Resistência à opressão política.
I	Transformações cultural e científica na Europa (XV-XVI)	Reforma Protestante; Calvinismo.	Não identificada.
I	Gótico-Protorrenascimento na Europa Ocidental.	catedrais; misticismo; fé religiosa.	Não identificada.
I	Descobrimto da América. (Novo Mundo)	tradições [...] religiosas; incorporar outros povos pagãos à cristandade.	Combate ao genocídio e à imposição cultural e religiosa.
I	Colonização da América. (Portugal e Espanha)	dever de cristianizá-los [índios]; Igreja.	Combate à escravização indígena e africana.

³³ Apesar de que a expressão “bíblia” não aparece associada a uma religião, sublinho-a como uma figura de linguagem que interpela a produção narrativa do respectivo item por ela ser considerada um livro sagrado de regra de fé e prática segundo, por exemplo, a tradição religiosa cristã protestante. No item, essa expressão é colocada em analogia à obra “A Riqueza das Nações”, de Adam Smith, no sentido de que novas teorias econômicas liberais, em ascensão no século XVII, prometiam ser referências para a expansão do livre mercado capitalista e da aquisição de propriedades privadas consideradas sagradas na vida do indivíduo. Portanto, a expressão “bíblia” – também vinculada a uma semântica religiosa – apresenta-se como um vocabulário que participa da narrativa do item que trata sobre a condenável escala internacional de escravidão até fins do século XVIII a partir de uma obra de ciência econômica que se anunciou, potencialmente, como um livro de referência para novas práticas socioeconômicas.

I	Economia Açucareira no Brasil Colonial.	capela.	Combate à escravização laboral africana.
I	Inglaterra rural/camponesa.	Cardeal; santos abades.	Combate à expropriação camponesa.
I	Revolução Inglesa.	seitas protestantes; interpretação das escrituras; a leitura e interpretação livre das Escrituras; igreja oficial; ideias religiosas radicais das seitas puritanas; a interpretação livre das Escrituras.	Crítica ao monopólio do poder.
I	Colonização Portuguesa e os Indígenas.	práticas religiosas dos indígenas.	Valorização da resistência indígena e combate ao genocídio de grupos indígenas.
I	Revolução Gloriosa (1640-1688).	religião oficial do Estado; Anglicanismo; liberdade de culto.	Não identificada.
I	Renascimento Europeu.	Igreja; teocentrismo católico; Igreja; papa; Igreja.	crítica à cultura teocêntrica.
I	Os europeus na América.	pagãos; imposição do cristianismo.	Combate à imposição cultural.
I	Zumbi dos Palmares e a Escravidão.	religiosidade africana.	Resistências à escravidão.
I	Escravidão das populações indígenas na América Portuguesa.	Voto do Padre Antônio Vieira; missões jesuítas; crenças religiosas.	Potencial desdobramento axiológico.
I	Processo colonizador de ingleses e espanhóis na América.	religião cristã católica; protestantismo.	Não identificada.
I	Mapa Província do Brasil (1666). Expansão territorial.	missões jesuíticas; jesuítas instalaram suas missões.	Valorização do povoamento do Sertão brasileiro.

I	Patrimônio Imaterial Brasileiro.	festivais religiosos.	Valorização do patrimônio imaterial.
I	Contato entre indígenas e portugueses no início da colonização.	valor espiritual.	Combate ao genocídio dos povos indígenas.
I	Representação do rei no Antigo Regime francês.	divino; demônio; Igreja Católica.	Não identificada.
I	Colonização da América Inglesa.	Deus; fé cristã; ‘para a glória de Deus’; fé cristã; sistema religioso; propósito espiritual; o sistema religioso e o propósito espiritual; puritanismo; Igreja Católica; católica.	Não identificada.
I	Escravidão indígena no Brasil Colonial.	não convertidos ao catolicismo; doutrina protestante; cultos católicos.	Combate à escravização indígena.
I	Revolução Inglesa do século XVII.	curas; os clérigos e os bispos; Igreja Oficial; episcopado; Igreja; anglicanismo; religião oficial do Estado inglês.	Combate ao monopólio do poder.
I	Processo de colonização das populações indígenas.	conquista [...] espiritual; a não-conversão ao catolicismo; fugas das missões jesuíticas; símbolos católicos (exemplo: a virgem de Tapeyac, também conhecida como a Virgem de Guadalupe no México); catolicismo.	Resistência à opressão colonialista.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Quadro 14 – História Contemporânea e assuntos religiosos no Pism de História

Módulos	Conteúdos com assuntos <i>religiosos</i>	Significantes	Dimensões axiológicas
----------------	---	----------------------	------------------------------

III	Primeira República Brasileira (1889-1930).	Padres; conteúdo religioso (o messianismo de Antônio Conselheiro); Igreja; direitos sagrados.	Não identificada.
III	Movimento de Contracultura.	sagrados.	Valorização da pluralidade cultural.
II	Cultura e Sociedade do século XIX no Brasil.	religião; católica.	Valorização da resistência à escravidão.
II	Revolução Francesa.	clero.	Crítica à desigualdade social.
II	Proclamação da República no Brasil.	igreja.	Não identificada.
III	Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985). Promulgação do AI5.	pastorais; Igreja Católica; padres; Igreja; CNBB [Conferência Nacional dos Bispos do Brasil].	Combate/oposição à ditadura e valorização da democracia.
III	Imperialismo na África.	evangelho; cristandade.	Combate ao imperialismo.
II	Escravidão no Brasil do século XIX.	Batismo; Igreja Matriz Nossa Senhora da Conceição; batizei; santos óleos.	Não identificada.
III	Campo de concentração <i>Auschwitz</i> (Holocausto).	judeus; judeus;	Combate ao genocídio.
III	Golpe de 1964 no Brasil.	grupos católicos; Juventude Universitária Católica (JUC); marcha da Família com Deus pela Liberdade; clero.	Não identificada.
III	Guerra dos Seis Dias.	mundo árabe-islâmico; aspecto histórico-religioso; muçulmanos; judeus; cristãos; judeus.	Combate ao genocídio e à indiferença aos territórios palestinos.
II	Derrocada do Império no Brasil.	bispos; padroado; católicos.	Não identificada.

II	Guerra de Secessão ou Guerra Civil Americana.	princípios divinos.	Combate ao racismo e ao genocídio indígena.
II	A questão cidadã na Constituição Brasileira de 1824.	clérigos subordinados a Ordens.	Potencial desdobramento axiológico.
III	Igualdade de Lei nos EUA (século XX).	religião.	Valorização dos Direitos Humanos.
III	Brasil do século XX (revolta de Canudos e o movimento do Contestado).	componente religioso; crenças; tradição cristã; Igreja Católica; regime do padroado; Igreja.	Combate ao genocídio.
III	Doutrinas e Movimentos de inspiração autoritária (século XX).	lema: “Deus, Pátria e Família”	Combate ao autoritarismo político.
III	Movimentos Culturais Brasileiros (não há “referências de correção” disponíveis para esse item).	Catequizados.	Não identificada.
III	Conflitos entre árabes e israelenses no Oriente Médio.	dois estados: um árabe e outro judeu.	Potencial desdobramento axiológico.
III	Extrema direita na Europa (1920-1940).	antisemitismo.	Combate ao fascismo.
III	Ditaduras Militares Latino-Americanas.	setores católicos.	Valorização da democracia.
III	Guerra Fria.	ecumenismo [religioso] ³⁴ .	Valorização dos Direitos Humanos e da cultura de paz.

³⁴ Insiro o significante “religioso” entre colchetes porque o item discursivo apresenta a expressão “ecumenismo” no contexto histórico da “Guerra Fria” a fim de que estudantes identifiquem movimentos político-culturais que marcaram o período mencionado. Entretanto, o respectivo item não apresenta uma especificidade dessa expressão. Nesse sentido, a “referência de correção” destaca, entre outras, o “ecumenismo” como característica desses movimentos. A expressão “ecumenismo”, portanto, pode denotar a ideia de união em um mundo habitado, por exemplo, por países apesar de suas diferenças, assim como de crenças e movimentos religiosos heterogêneos em prol da paz, da justiça social e da unidade. Assim, no contexto da Guerra Fria, é possível notar a presença do Conselho Mundial de Igrejas (CMI) como um movimento político-cultural e religioso influente na propagação de expectativas de conciliações geopolíticas em meio a crises (Wolff, 2005).

III	Apartheid.	arcebispo Desmond Tutu ³⁵ .	Valorização dos Direitos Humanos e da cultura de paz.
II	Movimentos Republicanos no Brasil.	privilégio de religião; privilégios [...] de religião.	Valorização da democracia.
II	Declaração de Independência dos EUA (1776).	Deus; Criador.	Valorização da democracia.
III	Ufanismo (1960-1970) e Identidade Cultural Brasileira.	Das noites de magia, Do Candomblé; candomblé.	Valorização da pluralidade cultural brasileira.
III	Extrema direita atual e o Nazifascismo.	antisemitismo.	Combate ao extremismo conservador e às concepções nazifascistas.
II	Iluminismo.	Igreja Católica; Igreja-Estado; direito divino;	Valorização da laicidade e combate ao monopólio do poder.
II	Século XIX e a Ordem Liberal Burguesa.	Socialismo Cristão.	Contestação à ordem liberal burguesa.
III	Globalização.	imposto aos espíritos ³⁶ .	Crítica à desigualdade econômico-social.
III	Urbanização na Primeira República do Brasil.	Suburbanos tipo muçulmanos do Jacarezinho; A caminho do Jardim de Alá.	Combate à segregação racial, urbana e social.

³⁵ O arcebispo Desmond Tutu foi um ativista religioso que se destacou no combate à política de segregação racial e discriminação imposta por um governo de minoria branca contra a maioria negra na África do Sul (1948-1994). Em sua luta pela abolição do sistema apartheid, ele foi considerado “um líder espiritual icônico, ativista antiapartheid e ativista global dos direitos humanos”. Cf.: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-59794564>. Acesso em: 5 ago. 2024.

³⁶ Embora a expressão “espíritos” não esteja relacionada com práticas religiosas nesse item, destaco-a como uma figura de linguagem cujo significado produz uma problemática filosófica conceitual quando se refere a “espírito” como “alma racional”, “sopro animador”, “substâncias incorpóreas”, “matéria sutil ou impalpável”; e “disposição ou atitude” (Abbagnano, 2007, p. 354). Nesse sentido, na narrativa do item, sublinho esta expressão “espíritos” a partir de uma percepção de que ela se refere a seres humanos atravessados pelos processos de globalização em suas dimensões fisiológicas (corporais) e espirituais (afecções impalpáveis e misteriosas). Por isso, nela pode haver uma conotação religiosa em meio à narrativa apresentada pelo respectivo item.

II	O aldeamento dos índios no século XIX.	‘gentio’; cristão; missão é mais evangelizadora; missão católica; conteúdo mais político que religioso; evangelização; conversão dos indígenas; tornassem cristãos;	Potencial desdobramento axiológico.
II	Anarquismo.	anarquistas graças a Deus; clero.	crítica à representação política/estatal.
II	Fim do Segundo Reinado no Brasil.	Igreja Católica; Igreja.	Valorização da laicidade.
II	Movimento abolicionista no Brasil (século XIX).	catolicismo.	Combate ao regime escravista.
III	Crises políticas no Brasil (1964, 1992 e 2016).	Marcha da Família com Deus pela Liberdade (1964);	Valorização da participação popular.
II	Revolta dos Malês.	imposição de outras religiões.	Valorização da memória histórica.
II	Doutrina Monroe.	interpretações tanto seculares como religiosas; ‘providência divina’; religião; providência divina; Puritanismo; Calvinismo.	Não identificada.
II	Monarquia e República no Brasil.	Igreja.	Valorização da abolição e da judicialização da escravatura.
III	Movimentos indígenas no Brasil.	São reconhecidos aos índios [...] crenças; direito ao culto aos antepassados.	Valorização de direitos das minorias.
III	Questão Palestina.	judeus; população judaica; organizações religiosas.	Potencial desdobramento axiológico.

I	Analogias entre ações de ódio no período medieval e no Brasil contemporâneo.	cavaleiros templários.	Combate ao ódio às minorias.
III	Negacionismo do Holocausto.	antisemitismo; judeus; milhões de judeus; judeus sionistas; características antisemitas; identidade antisemita.	Crítica aos genocídios.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Em consonância com a seção anterior deste capítulo e com os conteúdos acima apresentados, exponho a identificação das dimensões axiológicas em articulação aos períodos históricos dos itens que se referem a conteúdos gerais de História com a presença de assuntos *religiosos* em suas narrativas. Realizo essa discussão sublinhando quais dimensões axiológicas foram identificadas e como elas se articulam aos conteúdos apresentados. Ressalto, ainda, que não apresento a totalidade narrativa do item de cada conteúdo analisado, mas sim, como exemplificação, vou apresentar alguns itens a partir de aproximações temáticas dos períodos históricos desses conteúdos em função da dimensão axiológica identificada.

Em síntese, ao longo da análise desses itens, identifiquei³⁷ dimensões axiológicas que se referem à (ao): valorização da cultura; valorização da democracia; valorização da ciência; valorização dos direitos humanos e da cultura da paz; valorização da laicidade; valorização da memória histórica; combate aos genocídios; combate ao autoritarismo e totalitarismo político; combate ao monopólio do poder; combate à segregação; combate ao colonialismo; crítica ao monopólio religioso; crítica à escravidão; crítica à desigualdade social.

A seguir, apresento e discuto alguns itens como forma de exemplificação dessas articulações entre conteúdos gerais com assuntos *religiosos* e dimensões axiológicas produzidas na análise da empiria.

³⁷ Em alguns itens, identifiquei mais de uma dimensão axiológica.

Imagem 14 – Cultura e Sociedade do século XIX no Brasil

- 06. Com relação à sociedade e cultura do século XIX no Brasil, assinale a alternativa INCORRETA:**
- a) A capoeira escrava pode ser analisada como manifestação de resistência dos negros à pressão e ao controle exercidos pelos estratos superiores da sociedade brasileira do período.
 - b) Embora o tipo patriarcal de família tenha predominado no nordeste brasileiro, existiram outros modelos no Brasil, a exemplo da família nuclear.
 - c) Não houve possibilidade de miscigenação racial. O rigor dos valores sociais impediu que houvesse contatos interétnicos.
 - d) Mesmo dentro dos rigores da escravidão, os negros conquistaram espaços como, por exemplo, a constituição de famílias.
 - e) A religião dominante era a católica, mas esta convivia com outras manifestações próprias das heranças africanas e indígenas.

Fonte: Elaborado pela UFJF – Pism de História – Módulo II (2006).

A Imagem 14 trata sobre a sociedade e cultura brasileira do século XIX. Com relação a esse conteúdo, o enunciado pede que se assinale a alternativa incorreta. Segundo o gabarito, a incorreta é o distrator C. Nesse sentido, as demais alternativas são consideradas corretas. Nelas, nota-se que a capoeira escrava, a família nuclear e patriarcal, a constituição de famílias de negros e heranças africanas e indígenas faziam parte da sociedade e cultura brasileira do século XIX. Esses aspectos sociais e culturais, de acordo com o item, eram manifestações de resistência à estratificação social superior do período, ao predomínio do modelo de família patriarcal, aos rigores da escravidão e ao domínio da religião católica.

Nesse sentido, as alternativas corretas apresentam a resistência dos negros à pressão e ao controle, os rigores da escravidão e o domínio da religião católica como qualificações (adjetivações) que caracterizam esse período da sociedade e cultura brasileira. Assim, quando constituo um campo semântico de *religião* a partir da expressão “a religião dominante era a católica” articulada às outras expressões como capoeira escrava; resistência dos negros; e rigores da escravidão, identifico no item uma dimensão axiológica democrática voltada para a valorização da resistência à escravidão em oposição a uma diferença antidemocrática que pudesse estar relacionada com uma defesa da escravidão.

Imagem 15 – Doutrinas e Movimentos de inspiração autoritária no século XX

 <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA</p>	<p>COMISSÃO PERMANENTE DE SELEÇÃO – COPESE PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO – PROGRAD CONCURSO PISM III - TRIÊNIO 2007-2009 QUESTÕES OBJETIVAS</p>
---	--

Questão 23:

Segundo o historiador E. Hobsbawm, o chamado “breve século XX” foi marcado pela emergência de doutrinas e movimentos de inspiração autoritária na Europa, que encontraram campo fértil em solo americano. A este respeito, analise as alternativas abaixo:

- I** - No Brasil dos anos 30, ganhou visibilidade a Ação Integralista Brasileira, que projetava um Estado autoritário, governado por um partido único e que tinha por lema: “Deus, Pátria e Família”.
- II** - Contra a pressuposta ameaça comunista, o “perigo vermelho”, Vargas desferiu um golpe de estado em 1937, inaugurando um longo período autoritário no país, que só seria encerrado em 1945.
- III** - Nos anos 50, o Macarthismo nos Estados Unidos foi responsável por intensa perseguição aos comunistas, bem como pela censura a artistas e intelectuais.
- IV** - O Franquismo e o Salazarismo em muito contribuíram para a proliferação das ditaduras militares latino-americanas, a exemplo dos governos de Cardenas e Perón.

Marque a opção **CORRETA**.

- a) Todas as alternativas estão corretas.
- b) Todas as alternativas estão incorretas.
- c) Apenas as alternativas I e II estão corretas.
- d) Apenas as alternativas I, II e III estão corretas.
- e) Apenas as alternativas III e IV estão corretas.

Fonte: Elaborado pela UFJF – Pism De História – Módulo III (2010).

Em seu texto de referência, a Imagem 15 refere-se às inspirações autoritárias que marcaram a Europa no século XX e que ainda encontram espaços em continente americano. Em seguida, são elencadas quatro alternativas a respeito dessas inspirações. O enunciado pede para assinalar a alternativa correta. Segundo o gabarito (alternativa d), doutrinas e movimentos de inspiração autoritária ganharam solo fértil no continente americano a partir da Ação Integralista Brasileira (AIB) no Brasil dos anos 30, do golpe de estado de Getúlio Vargas em 1937 e do Macarthismo nos EUA dos anos 50. Dessa forma, as alternativas corretas qualificam a AIB no Brasil como um movimento político que projetava um Estado autoritário sob o lema “Deus, Pátria e Família” – aliás, lema análogo ao usado no Brasil em eleições presidenciais, cujo candidato evocava o *slogan* “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” –, a ascensão política de Vargas inaugurando um longo período autoritário no Brasil e o surgimento de um movimento caracterizado por sua intensa perseguição política e pela censura a artistas e intelectuais nos EUA, conhecido como Macarthismo.

Nesse sentido, constituindo um campo semântico de *religião* junto à expressão “Deus” articulada às expressões como [...] inspiração autoritária, Estado autoritário, partido único, período autoritário e intensa perseguição e censura, identifico no item um combate ao autoritarismo político como dimensão axiológica democrática frente a um valor que se propagasse antidemocrático em defesa do autoritarismo.

Imagem 16 – Colonização da América (Portugal e Espanha)

	<p>COMISSÃO PERMANENTE DE SELEÇÃO – COPESE PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO – PROGRAD PISM I - TRIÊNIO 2010-2012 QUESTÕES OBJETIVAS</p>
<p>Questão 33: As afirmativas abaixo tratam das questões que envolvem o trabalho nas terras colonizadas por Portugal e Espanha. São corretas as afirmativas, EXCETO:</p> <p>a) O trabalho indígena predominou nas áreas onde se encontravam ouro e prata e que foram colonizadas por espanhóis.</p> <p>b) A solução para a demanda de braços para a produção açucareira, no mundo ibérico, foi a introdução do trabalho escravo de africanos.</p> <p>c) A “encomienda” era a concessão de terras a espanhóis, em caráter hereditário com direito de receber dos índios um pagamento em trabalho e com o dever de cristianizá-los.</p> <p>d) A mão de obra feminina, na América Portuguesa, dedicou-se exclusivamente ao trabalho doméstico e não se fez presente em atividades mercantis.</p> <p>e) A Igreja foi mais contundente na crítica à escravidão de indígenas do que à de africanos.</p>	

Fonte: Elaborado pela UFJF – Pism de História – Módulo I (2011).

O enunciado da Imagem 16 faz referência à colonização da América pelos países Portugal e Espanha. Ele pede que se marque a alternativa incorreta. Conforme o gabarito, a alternativa D é o distrator. Por sua vez, as alternativas corretas apresentam o trabalho indígena, o trabalho escravo de africanos, o dever de cristianizar os índios e a escravidão de indígenas e africanos como questões que envolvem o sistema laboral nas terras colonizadas por Portugal e Espanha.

Desse modo, o item qualifica esse trabalho nas terras colonizadas como trabalho escravo, dever de cristianização e escravidão sofridas por indígenas e africanos. Nesse sentido, ao selecionar as expressões [...] dever de cristianizá-los e Igreja como um campo semântico de *religião* articuladas às expressões [...] trabalho escravo de africanos e escravidão de indígenas e africanos, o item possibilita que se identifique um combate à escravização indígena e africana como uma dimensão axiológica democrática em detrimento de uma valorização da escravidão.

Imagem 17 – Os bárbaros e a relação com o Outro

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO GERAL DE PROCESSOS SELETIVOS
PISM 2019 – Módulo I – Dia 2



QUESTÃO 2 - Ao longo da história humana é possível observar diversos conflitos entre grupos sociais derivados de modos de qualificar quem é o "Outro" – o estranho, o estrangeiro – em cada tempo. Sobre esse tema, observe as imagens abaixo e leia os seguintes fragmentos de textos:

<p>Imagem 1: Foto atual das ruínas da Muralha de Adriano, construída na Inglaterra no ano 120 da Era Cristã para tentar conter as chamadas "invasões bárbaras".</p> <p>(PELLEGRINI, Marco et alii. Coleção <i>Vontade de saber</i>. 6ª. Ano. São Paulo: Editora FTD, 2009, p. 236.)</p>	<p>Imagem 2: Foto atual, divulgada pelo governo americano, do muro entre o México e a Califórnia, nos Estados Unidos, de 2017.</p>
	
<p>"Por toda parte nós só vemos luto, só escutamos suspiros. Roma, outrora senhora do mundo, curva-se sob indizível dor, sob o assalto dos bárbaros, sob a ruína de seus monumentos. Onde está o Senado? Onde está o povo? As glórias do mundo foram aniquiladas; resta apenas uma multidão miserável, exposta, todos os dias, ao gládio dos bárbaros."</p> <p>(Papa Gregório, Homílias. Século VI.)</p>	<p>"Estamos expulsando pessoas do país. Não se pode acreditar em quão más são estas pessoas. Não são pessoas, são animais... Por causa das leis fracas, eles voltam rápido, nós os detivemos, os libertamos, os interceptamos de novo, depois os deportamos de novo. É uma loucura, temos as leis de imigração mais burras do mundo e nós vamos cuidar disso."</p> <p>(Discurso de Donald Trump, presidente dos EUA, em maio de 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2rP25V7>. Acesso em: 31 jul. 2018.)</p>

O período das chamadas "invasões bárbaras" é um dos diversos recortes históricos em que a problemática da relação com o "Outro" se apresenta para interpretação. Sobre esse tema:

- A)** O que a **Imagem 1** e a Carta Papal, que tratam da construção da Muralha de Adriano, podem revelar sobre quem eram os bárbaros para os ingleses?
- B)** Analise **UMA** semelhança que pode ser percebida, a partir das fontes, entre os dois contextos históricos indicados?

Fonte: Elaborado pela UFJF - Pism de História – Módulo I (2019).

Imagem 18 – Os bárbaros e a relação com o Outro (referência de correção)

PISM I – HISTÓRIA - QUESTÃO 2:

A) Os candidatos deverão, na ALTERNATIVA A, ser capazes de analisar as informações presentes nos dois documentos selecionados, identificando a prática de construção de muros à uma atitude de busca de segurança e segregação dos que eram vistos como estrangeiros e desordeiros, bárbaros, aos olhos dos romanos do início da era cristã.

B) Na ALTERNATIVA B, objetiva-se avaliar a competência C4 do programa do PISM I, qual seja, a capacidade de estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos. Nesse sentido, o estudante deverá ser capaz de correlacionar a prática de isolamento do estrangeiro e de construção de muros da atualidade e de outros tempos históricos.

Fonte: Elaborado pela UFJF – Pism de História – Módulo I (2019).

A Imagem 17 diz respeito a dois contextos históricos caracterizados como conflitos entre grupos sociais em função da relação com o “Outro” (o diferente, o estranho, o estrangeiro). Nele são apresentadas duas fotografias: na primeira, mostra-se uma fotografia das ruínas da muralha construída no norte da Inglaterra por ordem do antigo imperador romano Adriano, cuja finalidade era conter as chamadas “invasões bárbaras” nos domínios do Império Romano. Na legenda, é apresentado um trecho do discurso de uma homilia do século VI atribuída ao Papa Gregório referindo-se aos “assaltos” bárbaros à antiga Roma (outrora senhora do mundo, segundo o discurso) como formas de provocação de luto, dor, suspiros na “miserável” multidão romana exposta ao “gládio” desses bárbaros. Na segunda imagem, apresenta-se uma fotografia, divulgada pelo governo americano, do muro fronteiro construído entre o México e a Califórnia. Em sua legenda, é apresentado um discurso proferido pelo então presidente Donald Trump referindo-se à imigração de pessoas para os EUA. No discurso, essas pessoas são qualificadas como “más” e “animais”; e a imigração como resultado de leis “fracas” e “burras.”

O enunciado, por sua vez, se refere às chamadas “invasões bárbaras” como alvo de uma problemática que se apresenta a partir de diversas temáticas históricas quando se trata da relação com o “Outro”, o diferente. As alternativas A e B do item pedem para relacionar a primeira imagem das ruínas da muralha com a “Carta Papal” para que os (as) estudantes consigam, por meio dela, identificar quem eram esses bárbaros para os ingleses à época; e ainda, pede-se que se analise uma semelhança, a partir dessas imagens, entre os dois contextos históricos indicados pelo item.

Em seguida, a Imagem 18 apresenta respostas para as alternativas tratando das fotografias selecionadas como formas de identificar a “prática de construção de muros” resultante de uma atitude de busca de segurança e segregação diante de pessoas vistas como diferentes, estrangeiras,

desordeiras e bárbaras pelos olhos dos antigos romanos e, também, como “prática do isolamento” quando se reflete sobre atualidades de processos históricos.

Em vista disso, quando seleciono a expressão [...] Carta Papal como um campo semântico de *religião* em articulação às expressões [...] atitude de segregação, prática de isolamento do estrangeiro/diferente e construção de muros da atualidade e de outros tempos históricos, o item demonstra a possibilidade de identificar um combate à segregação como dimensão axiológica democrática em contraposição a um valor antidemocrático que se associasse à marginalização, à discriminação ou a não-escuta do que o diferente tem a dizer. Ainda em outras palavras, por meio do ensino de História, a existência de muros ou fronteiras podem ser interpretadas como continuidade dos limites de percepção de si mesmo (do próprio eu) em relação ao que nos diferencia, nos interpela, ou até mesmo nos perturba (Biesta, 2017). Por isso, em meio às experiências históricas de lidar com a diferença a partir da História ensinada, é incontornável uma atitude que afirme que “[...] para escutar o outro em sua alteridade é preciso romper com um regime de indistinção, é preciso interromper aquela condição de indiferença em que ouvimos o outro, mas sem escutá-lo, sem de fato dar-lhes ouvidos” (Cardozo, 2018, p. 296).

Imagem 19 – O ódio às Minorias

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO GERAL DE PROCESSOS SELETIVOS
PISM 2023 – 2º Dia – Módulo I



HISTÓRIA

Objetivas

Questões de 16 a 20

QUESTÃO 16 - Observe a tirinha abaixo.



Disponível em: Facebook: André Dahmer – malvados

A tirinha faz uma crítica a ações de ódio promovidas contra minorias no Brasil contemporâneo associando-as ao período medieval. Nesse sentido, é possível afirmar que:

- (A) Ela reafirma uma perspectiva negativa do período medieval.
- (B) O ódio contra minorias ficou restrito ao período medieval.
- (C) No período medieval o ódio era destilado contra os senhores feudais.
- (D) O período medieval não enfrentou nenhuma ação de ódio por meio dos cavaleiros templários.
- (E) O Brasil só chegará à Idade Moderna quando enfrentar o ódio contra minorias.

Fonte: Elaborado pela UFJF – Pism de História – Módulo I (2023).

A Imagem 19 apresenta uma tirinha fazendo alusão ao “Brasil Medieval”. Nela não se utiliza palavras associadas a um vocabulário explicitamente religioso. No entanto, entendo que a tirinha faz uso de uma “linguagem religiosa” não verbal por meio das figuras de soldados com a “cruz” estampada em seus mantos sobre as armaduras. Tal linguagem remete ao período medieval em que ordens religiosas e militares – tal como os templários – utilizavam o símbolo da cruz como uma identidade religiosa nas batalhas – assentadas em motivações³⁸ espirituais e materiais – contra si mesmos e contra os inimigos de Cristo.

³⁸ A respeito dessas motivações que pairavam as religiosidades eclesiásticas medievais, pode-se dizer que elas afirmam que as “[...] articulações variáveis e paradoxais estabelecidas entre o mundo material e as dimensões atribuídas ao Além espiritual ditavam à percepção dos medievais a premissa de uma coexistência de planos ontológicos, nunca a supressão do primeiro no interior do segundo. Acreditar no eterno não afrouxava os laços que atavam os agentes históricos à peleja do mundo material” (Rust, 2010, p. 90).

Nesse sentido, a tirinha associa o ódio praticado no período medieval ao seu uso contra as minorias. O enunciado, por sua vez, ressalta que ela faz uma crítica a ações de ódio promovidas contra minorias no Brasil contemporâneo e, por isso, poder-se-ia afirmar que, segundo o gabarito (alternativa a), ela reafirma uma perspectiva negativa do período medieval.

Assim, a partir de um campo semântico de *religião* voltado para as expressões não verbais e verbais da tirinha, tais como [...] os soldados com a cruz em seus mantos e cavaleiros templários, articulando-as às expressões [...] destilei todo o ódio; contra uma minoria; e ações de ódio promovidas contra minorias, identifico no item uma dimensão axiológica democrática de combate ao ódio às minorias em oposição a uma postura antidemocrática que defendesse esse ódio.

O item, assim, contribui para se pensar tempos históricos distintos em função de uma forma de visitar passados em articulação ao presente a partir de demandas de minorias subalternizadas social e historicamente. Tal articulação amplia modos de refletir e sentir os tempos históricos como uma visita, a qual consiste em “[...] pensar seus [nossos] próprios pensamentos, mas numa história muito diferente da sua [nossa]” (Biesta, 2017, p. 123), e ainda, como “[...] uma experiência com o passado por meio da imaginação para recriar os conceitos, refletir sobre a historicidade do presente e, o que talvez seja o mais importante, atribuir racionalidade histórica crítica ao sofrimento e demais experiências sensíveis” (Martins; Barbosa; Gabriel, 2020, p. 166).

Portanto, essas experiências sensíveis, viabilizadas por tempos históricos distintos, cooperam para as formas de relacionar-se com os conhecimentos históricos escolares como uma dimensão de presença afetiva, uma vez que essa presença se afirma na dependência de expressões de afetos do “outro” que ocorrem constantemente em nosso entorno.

Imagem 20 – Apartheid

Questão 5 – Leia o texto abaixo e, em seguida, atenda ao que se pede.

Em março de 1992, o presidente Nelson Mandela criou a Comissão de Inquérito sobre as Reclamações feitas por Antigos Prisioneiros e Detidos pelo Congresso Nacional Africano. A Comissão estava focada principalmente nos eventos ocorridos nos campos de detenção localizados no sudeste da África, como Angola, Tanzânia e Zâmbia. (...) Logo depois de terminado o trabalho desta Comissão em 1992, Nelson Mandela nomeou uma nova comissão de inquérito, também para investigar abusos do Congresso Nacional Africano e responder às críticas referentes à parcialidade das conclusões. (...) Depois de dezoito meses de intenso debate e preparação, o parlamento sul-africano aprovou o Ato de Promoção da Unidade e Reconciliação Nacional, em 1995, que estabelecia a Comissão de Verdade e Reconciliação. A Comissão foi chefiada pelo arcebispo Desmond Tutu. (...) Os procedimentos foram baseados na ideia de justiça restaurativa e não retributiva. Apesar da anistia, o reconhecimento da verdade e a rejeição social dos atos cometidos funcionaram como um processo de reprovação moral. (...) Os objetivos da Comissão estavam centrados na unidade nacional e na reconciliação como oposição ao conflito e às divisões do passado.

PINTO, Simone Martins Rodrigues. Justiça transicional na África do Sul: restaurando o passado, construindo o futuro. Contexto Internacional, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-85292007000200005>. Acesso em: 4 out. 2012.

a) A que regime político sul-africano o texto se refere?

Apartheid

b) Identifique e analise a característica mais marcante deste regime.

O candidato deverá ser capaz de analisar a institucionalização de medidas segregacionistas que legitimavam a discriminação racial, como, por exemplo, as leis que proibiam o acesso dos negros à propriedade da terra e à participação política, a obrigatoriedade de viver em zonas residenciais separadas, a proibição de casamentos mistos, as leis que determinavam o uso separado de praias, transportes, bibliotecas, banheiros públicos, entre outros.

c) Indique uma semelhança entre a Comissão de Verdade e Reconciliação sul-africana e a Comissão da Verdade instaurada para investigar as violações dos direitos humanos por partes de agentes do Estado no Brasil entre 1946 e 1985.

O candidato deverá ser capaz de indicar que ambas as comissões não visam a punição dos acusados de crimes contra os direitos humanos ou ainda que "os procedimentos foram baseados na ideia de justiça restaurativa e não retributiva".

Fonte: Elaborado pela UFJF – Pism de História – Módulo III (2013).

A Imagem 20 trata sobre o Apartheid, um regime político sul-africano. O texto de referência apresenta iniciativas voltadas para investigar as detenções, abusos, conflitos e divisões causados por esse regime político, cuja característica se afirmava sob uma pauta político-social de segregação, divisão, ou seja, de *apartheid*. O texto enfatiza o papel de lideranças políticas de Nelson Mandela e do arcebispo Desmond Tutu (ativista político e religioso) em Comissões de Inquérito e de Verdade e Reconciliação frente as medidas de segregação que acometiam a população negra subordinada a um regime político de supremacia branca. Os enunciados do item pedem que estudantes identifiquem a que regime essas medidas se referem à época, que característica o marcou e que relações semelhantes

há entre essas Comissões na África do Sul e a Comissão da Verdade (1946-1985) instaurada no Brasil desde o fim do regime político liderado por Getúlio Vargas até o período da ditadura militar.

O gabarito, por sua vez, expõe respostas esperadas referindo ao regime sul-africano como Apartheid, qualificando suas práticas como forma de institucionalização de medidas segregacionistas, discriminação e exclusão racial, enfatizando, pois, as comissões como um processo decisório de ações justas (restaurativa e não retributiva) diante dos crimes contra os direitos humanos. Nesse sentido, ao selecionar no item a expressão “arcebispo Desmond Tutu” – uma liderança religiosa da Igreja Anglicana que vocalizou injustiças raciais e sociais – dentro de um campo semântico de *religião*, articulada às expressões campos de detenção, abusos, medidas segregacionistas, discriminação racial e crimes, identifiquei uma dimensão axiológica democrática relacionada com a valorização dos direitos humanos e da cultura da paz frente a valores antidemocráticos que se vinculassem à violação dos direitos humanos e à defesa de uma cultura belicista.

Imagem 21 – Iluminismo

16. Observe a imagem:



"Filósofos Iluministas reunidos no Salão de Madame Geoffrin" – Charles Lamounier.

Disponível: <https://bertonesouza.wordpress.com/>. Acesso em 23/08/2015

O Iluminismo foi o movimento cultural europeu ocorrido entre a revolução inglesa (1688) e a Revolução francesa (1789). Acerca desse movimento assinale a alternativa **INCORRETA**:

- a) Em política atacava-se o poder absoluto dos governantes e propunha governos constitucionais.
- b) Criticava-se a Igreja Católica, sustentáculo ideológico do Antigo Regime e propunha a separação Igreja – Estado.
- c) As propostas do Liberalismo, tais como a não intervenção na economia, eram opostas ao Mercantilismo dos Estados Absolutistas.
- d) A representação da luz - o sol - símbolo da razão, deveria nortear a construção de uma nova sociedade capitalista e dissipar a treva identificada com o Absolutismo.
- e) O movimento iluminista defendia a manutenção do direito divino dos soberanos em oposição ao obscurantismo da tradição.

Fonte: Elaborado pela UFJF – Pism de História – Módulo II (2016).

A Imagem 21 apresenta um cenário com filósofos iluministas reunidos em um salão em Paris, um espaço conhecido pelos debates e ideias que moldavam o que seria considerado um “pensamento iluminista”. Neste sentido, o enunciado caracteriza o Iluminismo como um movimento cultural europeu que ocupou espaços entre a revolução inglesa (1688) e a revolução francesa (1789), e pede, pois, que se assinale a alternativa Incorreta a respeito desse movimento. Conforme o gabarito, a alternativa E é o distrator.

Assim, as demais alternativas corretas tratam o Iluminismo como um movimento que qualifica o ataque ao poder absoluto dos governantes, a separação Igreja – Estado, a oposição ao sistema econômico mercantilista e a dissipação do Absolutismo. Em consonância com o item, ao reunir as expressões Igreja Católica e separação Igreja – Estado como um campo semântico de *religião* articuladas às expressões “atacava-se”; “criticava-se”; “propostas opostas” e “dissipar”, identifico no item uma dimensão axiológica democrática que comunica uma valorização da laicidade e um combate ao monopólio do poder em detrimento de valores antidemocráticos que fomentassem o monopólio religioso e a concentração do poder.

Portanto, ao enfatizar a separação entre Igreja e Estado, a temática *religião* aparece no movimento cultural europeu Iluminista como um lugar a partir do qual confissões, crenças, discursos e decisões religiosas – em uma sociedade que se pretenda democrática – não podem estar fincadas em argumentos que privilegiem determinadas religiões em detrimento de outras. Esse postulado se dá porque, no espaço do Ensino de História, a laicidade e a recusa do monopólio do poder consistem em “reconhecer [que] a diversidade do outro [e] a crença individual não pode[m] ser utilizada[s] como argumento para a legitimação de uma superioridade [e] construção de mundo isolado” (Moura; Uzun, 2020, p. 302).

Feitas as exemplificações do modo como as dimensões axiológicas foram identificadas nos conteúdos gerais de História com assuntos *religiosos*, passo a apresentar – tal como realizado na *seção 3.2* deste capítulo – itens identificados com um “potencial desdobramento axiológico” a partir desses conteúdos.

Imagem 22 – A “conquista” da América

10. Leia, atentamente, o texto abaixo:

“Como trazíamos a bandeira da cruz e lutávamos por nossa fé (...) Deus nos deu grandiosa vitória posto que matamos muita gente (...). No outro dia vieram cerca de 50 índios (...) dizendo que queriam ser vassalos (...), descobri que eram espiões (...) e mandei cortar-lhes as mãos e os enviei ao seu senhor para que soubesse com quem tratava”.

CORTES, Hernando. A conquista do México. Ed. LP&M, São Paulo, 1980, pág. 19.

Com base na citação e em seus conhecimentos, é **CORRETO** afirmar que:

- a) a conquista da América foi motivada pela busca de riquezas, justificada pela expansão da fé cristã e pelo argumento de que era necessário levar a civilização aos povos indígenas.
- b) os espanhóis conquistaram, com grande facilidade, várias regiões da América porque, entre os povos indígenas, não havia nem um estado centralizado nem a organização de um exército disciplinado.
- c) entre os fatores da conquista, podemos apontar o uso da pólvora, desconhecida pelos indígenas, e a superioridade numérica dos espanhóis, nos primeiros embates com as civilizações pré-colombianas.
- d) efetivada a conquista na América Espanhola, instituiu-se a escravidão entre os índios, os quais foram vendidos para outras regiões e obrigados a trabalhar para os espanhóis.
- e) as grandes civilizações se submeteram pacificamente aos espanhóis, devido ao terror que sentiam dos cavalos e do uso do canhão.

Fonte: Elaborado pela UFJF – Pism de História – Módulo II (2005).

A Imagem 22 trata sobre a colonização espanhola na América. Seu texto de referência apresenta um discurso atribuído ao colonizador espanhol Hernán Cortés quando da sua expedição aos territórios conquistados no México. O discurso mostra como se deu o processo de conquista qualificando-o como uma “grandiosa vitória” concedida por “Deus” resultante do massacre de “muita gente”. A narrativa do discurso prossegue dizendo sobre a ordem dada pelo colonizador para “cortar as mãos” dos índios que lá estavam como uma forma de chancelar a legitimidade de quem estava no comando (“para que soubesse com quem tratava”). O enunciado, por sua vez, pede para afirmar a alternativa correta com base no texto de referência e nos conhecimentos dos (as) estudantes. Conforme o gabarito (alternativa a), a respectiva conquista se justifica pela busca de riquezas, pela expansão da fé cristã e pela necessidade de levar a civilização aos povos indígenas que habitavam aqueles territórios.

Nesse sentido, embora o texto de referência apresente expressões que qualificam as ações cruéis nos processos de massacres da colonização como legítimos pela bandeira da cruz trazida pelos colonizadores e pelas batalhas em função da fé, o desdobramento axiológico não ocorre pelo gabarito qualificando as crueldades apresentadas no discurso. Ou seja, o item analisado apresenta um potencial desdobramento axiológico por descrever a conquista da América apenas como evidências de uma motivação econômica, religiosa e civilizacional.

Imagem 23 – Escravização das populações indígenas na América Portuguesa

QUESTÃO 18 – Leia atentamente o trecho a seguir. Ele faz parte do Voto do Padre Antônio Vieira sobre as dúvidas dos moradores de São Paulo acerca da administração dos índios, de 1694.

“São, pois, os ditos índios aqueles que, vivendo livres e senhores naturais das suas terras, foram arrancados delas por uma violência e tirania e trazidos em ferros com a crueldade que o mundo sabe, morrendo natural e violentamente muitos nos caminhos de muitas léguas até chegarem às terras de São Paulo, onde os moradores delas ou os vendiam, ou se serviam e se servem deles como escravos”.

VIEIRA, A. (Pe.) *Escritos Instrumentais sobre os índios*. São Paulo: Educ; Loyola; Giordano, 1992. p.102.

Sobre a escravização das populações indígenas no início do processo de colonização na América Portuguesa, assinale a alternativa CORRETA:

- (A) a maior parte da população indígena existente dentro do território vivia em núcleos urbanos próximos dos rios e do litoral Atlântico.
- (B) essas populações indígenas apresentavam um padrão cultural e linguístico bastante unificado, não havendo grandes diferenciações.
- (C) as chamadas “Bandeiras” só aprisionavam os indígenas quando seu objetivo principal de encontrar riquezas minerais não era alcançado.
- (D) a retirada dos indígenas de suas terras e seu aldeamento nas missões jesuítas contribuíram para a dissolução de suas crenças religiosas.
- (E) a mão de obra dos indígenas foi utilizada de forma predominante em atividades de caráter artesanal e comercial controladas por colonizadores.

Fonte: Elaborado pela UFJF – Pism de História – Módulo I (2017).

A Imagem 23 faz referência ao “Voto do Padre Antônio Vieira”, um documento escrito em defesa dos direitos dos povos indígenas contra a escravização e a exploração realizada pelos colonos portugueses durante o período colonial no Brasil. O texto de referência apresenta um trecho de seus escritos no qual se argumenta que os índios, sendo eles habitantes originais de suas terras, foram injustamente arrancados delas e tratados com extrema crueldade. No texto, denuncia-se os atos cruéis sofridos pelos índios: arrancados pela violência e tirania; com crueldade; morrendo violentamente; e sendo servidos como escravos.

Em seguida, o enunciado do item pede para assinalar a alternativa correta acerca da escravização das populações indígenas no início do processo de colonização na América Portuguesa. Conforme o gabarito (alternativa d), afirma-se que a escravização se deu pela “retirada” dos indígenas de suas terras, e ainda, que o aldeamento criado pelas missões jesuítas contribuiu para a “dissolução” das crenças religiosas dos indígenas. Nesse sentido, apesar da denúncia feita pelo texto de referência das ações violentas, cruéis e tirânicas contra as populações indígenas no processo de colonização, o gabarito traz uma ideia de que essas populações foram retiradas de suas terras como se fosse uma retirada voluntária, não forçada. Além disso, trata de suas crenças religiosas como alvo de dissolução provocada pelas missões jesuítas. Mas o que seria essa dissolução? Um ato de apagamento e

silenciamento de algo que deve ser proibido? Ou uma separação/ordenamento de crenças como um ato colaborativo?

Assim, a partir do texto de referência do item, percebe-se que há um potencial desdobramento axiológico em meio às qualificações feitas sobre as ações dos colonos portugueses contra as populações indígenas, no entanto, o gabarito não denuncia as crueldades. Ele apenas descreve a colonização/escravização como ações de “retirada” e “dissolução.”

Imagem 24 – Questão Palestina

QUESTÃO 4 - Leia os textos.

I. “Trinta e três a favor. Treze contra. Dez abstenções e uma ausência. A resolução está aprovada.’ Ouvida pela rádio na Palestina e em todo o mundo, a voz do brasileiro Oswaldo Aranha, na época presidente da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), acabava assim de anunciar a 29 de Novembro de 1947 a aprovação do Plano de Partilha da Palestina prevendo a criação de dois Estados independentes: um Estado Judaico e um Estado Árabe.”

Jornal Público (Opinião - Esther Mucznik). Portugal, 29 de novembro de 2017. <https://www.publico.pt/2017/11/29/mundo/opiniaao/o-voto-que-mudou-a-historia-1794041>

II. “A limpeza étnica é um crime contra a humanidade, e as pessoas que o perpetraram hoje são consideradas criminosas a serem levadas a cortes especiais. Pode ser difícil, na esfera legal, decidir como denunciar ou lidar com aqueles que iniciaram e perpetraram a limpeza étnica na Palestina em 1948, mas é possível reconstruir seus crimes e chegar a um relato historiográfico que se mostrará mais preciso do que o realizado até o momento, bem como a uma posição moral mais íntegra”.

PAPPÉ, Ilan. A limpeza étnica da Palestina. Tradução Luiz Soares Gustavo. São Paulo: Editora Sundermann, 2016.

Os textos se referem ao conflito que teve início na Palestina há mais de 70 anos e que se desenvolve até hoje. Sobre a questão palestina:

A) Cite e analise **UM** dos motivos históricos para a deflagração do conflito na Palestina.

B) Cite **DOIS** Estados ou populações envolvidas no início do conflito em 1848.

Fonte: Elaborado pela UFJF – Pism de História – Módulo III (2022).

Imagem 25 – Questão Palestina (referência de correção)

QUESTÃO 4:

A) O elemento central que explica o início do conflito na Palestina é a criação do Estado de Israel e suas consequências para a mudança do eixo migratório dos judeus depois da Segunda Guerra. A fixação da população judaica em um território que durante séculos era de maioria árabe levaria a uma série de conflitos. A expansão do território israelense, com o apoio dos Estados Unidos, acarretou a ofensiva dos povos árabes do Oriente Médio contra o Estado de Israel, em meio a ascensão de organizações religiosas do mundo árabe e do nacionalismo de direita israelense.

B) Além de palestinos, israelenses e as forças militares dos Estados Unidos, o conflito envolveu Egito, Líbano, Síria e Jordânia num primeiro momento.

Fonte: Elaborado pela UFJF – Pism de História – Módulo III (2022).

A Imagem 24 trata sobre a “Questão Palestina” como um fenômeno histórico que se manifesta em tempos atuais. Em seu texto de referência, o item apresenta duas narrativas que expõem a situação vivida pelos dois Estados, o Judaico e o Árabe, que reivindicam sua autodeterminação étnica. Na primeira, diz respeito à aprovação do plano de partilha do território do mandato britânico na Palestina, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em novembro de 1947 prevendo a criação de dois Estados

independentes. A segunda narrativa se refere aos acontecimentos de 1948 quando da oposição e expulsão de palestinos da região que veio a se tornar o Estado de Israel. A narrativa historiográfica do texto qualifica esse acontecimento como um ato de “limpeza étnica”, “um crime contra a humanidade”. Aliás, a narrativa faz o uso da expressão “limpeza étnica” em dois momentos insistindo em denunciar os crimes ocorridos na Palestina em 1948.

Por seu turno, o enunciado faz referência à questão palestina como um conflito que se desenvolve até hoje. Em seguida, as alternativas A e B pedem que se cite e analise um dos motivos históricos do irrompimento do conflito na Palestina, e ainda, que cite dois Estados ou populações envolvidos no conflito.

Na Imagem 25, o gabarito da alternativa A apresenta uma resposta esperada descrevendo o conflito iniciado na Palestina pela criação do Estado de Israel; pela fixação da população judaica em territórios pertencentes a uma maioria árabe; pela ofensiva dos povos árabes contra o Estado de Israel como uma reação à expansão do território israelense em meio a apoio dos EUA; e pela ascensão de organizações religiosas do mundo árabe e do nacionalismo de direita israelense; já o gabarito da alternativa B, descreve-se que o conflito envolveu não somente palestinos, israelenses e forças militares dos EUA, mas também países árabes – ou a chamada Liga Árabe.

Nesse sentido, embora o texto de referência qualifique/denuncie como “limpeza étnica” as ações criminosas ocorridas contra os palestinos nos conflitos que envolveu o impasse da autodeterminação étnica do Estado Árabe e Judeu, o gabarito, por sua vez, não corrobora a qualificação dos atos criminosos realizada pelas narrativas do texto de referência, uma vez que a questão palestina é tratada pelo gabarito como um processo de conflitos, demarcação, expansão de territórios, organizações religiosas e regime político.

Assim, o gabarito não apresenta características que qualifiquem esses conflitos. Em vista disso, por que não qualificar esses conflitos como ações de *Nakbah* (desastre) e de *Al Naksa* (reincidência) a partir dos quais envolvem processos de militarização, genocídios de bebês, crianças, mulheres grávidas e idosos – vítimas e reféns desses crimes? Por que não tratar sobre esses conflitos como forma de interpelar estudantes em função de uma dimensão axiológica voltada para a empatia histórica? Empatia essa como “capacidade de um sujeito se colocar no lugar de outro, de tentar pensar e ver o mundo com outros olhos, outras mentalidades, ainda que esses sujeitos sejam separados por longo período temporal” (Andrade *et al.*, 2011, p. 261).

Sendo assim, em meio às catástrofes relacionadas à “Questão Palestina” ou à “Situação do Oriente Médio” e em meio aos desejos que reivindicam heranças de identidade religiosa, étnica e

linguística em função de sentimentos de pertença a uma ancestralidade mística e profética estabelecida social e culturalmente no curso da história, por que não investir, por meio de uma História ensinada que se pretenda democrática, no “[...] reconhecimento dos sofrimentos mútuos [que] poderá gerar a reparação e os elos necessários para uma vida em comum” (Clemesha, 2023, online³⁹)?

Realizadas as exemplificações com os potenciais desdobramentos axiológicos, apresento um item – tal qual na seção anterior – sem uma dimensão axiológica identificada.

Imagem 26 – Império e República no Brasil

- 3) Quando se estuda o fim do Império no Brasil e o advento da República, diversos eventos podem ser apontados para explicar a derrocada do Império. Das alternativas a seguir, assinale aquela que **NÃO** está associada a esse processo.
- a) O fim do tráfico de escravos, em 1850, que provocou uma crise na produção agrícola.
 - b) Os militares brasileiros, que conquistaram prestígio depois da Guerra do Paraguai, passaram a cobrar um papel de destaque na condução política do Império.
 - c) A criação do Partido Republicano, em 1870, e sua propaganda contra o regime monárquico.
 - d) A abolição da escravidão, vista como um golpe no direito de propriedade dos senhores, levou vários fazendeiros para as fileiras republicanas.
 - e) O conflito entre o Imperador e os bispos, na década de 1870, expôs os problemas presentes no padroado e desgastou a imagem do monarca diante dos católicos.

Fonte: Elaborado pela UFJF – Pism de História – Módulo II (2008).

A Imagem 26 trata sobre a derrocada do Império e o surgimento da República no Brasil. O texto de referência e o enunciado apontam para os diversos eventos que marcaram esse período, considerando-o como um processo. Exige-se que se assinale a alternativa incorreta associada a ele. Conforme o gabarito, a alternativa incorreta é o distrator A; as demais, por sua vez, são consideradas como verdades históricas desse processo.

Nesse sentido, a fim de identificar uma dimensão axiológica na narrativa exposta pelo item, observo que o processo de derrocada do Império e o aparecimento da República no Brasil é definido pelo papel de relevância conquistada pelos militares brasileiros após a Guerra do Paraguai; a propaganda contrária do Partido Republicano ao regime monárquico; a abolição da escravidão considerada como um golpe pelos senhores; e pelos conflitos entre o Imperador e os bispos católicos.

³⁹ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2023/11/historiadores-veem-expulsao-de-palestinos-em-1948.shtml>. Acesso em: 6 ago. 2024.

Considerando-se as narrativas das respostas que o item apresenta como características do processo de transição entre o fim do Império e o surgimento da República a partir das expressões “conquista de prestígio” dos militares brasileiros, da “propaganda contrária” realizada pelo Partido Republicano, pelo “golpe no direito” de propriedade visto pelos senhores latifundiários devido à abolição da escravidão e os “problemas” no regime de “padroado”, o item permite identificar uma descrição de eventos que se associam a esse processo. Ou seja, embora a narrativa descreva acontecimentos em função dos agentes históricos que participaram do processo de transição a partir das expressões “conquistaram prestígio”; “passaram a cobrar um papel de destaque na condução política do Império”; “propaganda contra o regime monárquico”; e “conflitos” e “problemas presentes no padroado”, o item não atribui uma valoração desse processo em meio aos eventos que o marcaram.

Em outras palavras, de acordo com os eventos históricos listados acima, isto implicaria indagá-los: como foi qualificada a condução política do Império pelos militares brasileiros? Ela teria sido cobrada a fim de manter um sistema conservador de uma herança colonizadora e escravista? Como o regime monárquico poderia ser qualificado a partir da propaganda contrária do Partido Republicano? Ele seria expressão do exercício do poder centralizador e excludente? Por que a abolição da escravidão foi vista como um golpe por esses senhores latifundiários? Ela teria sido vista como uma ameaça aos seus interesses econômicos e políticos, pois o trabalho escravo fazia parte dos seus “bens”? Por que o regime de padroado desgastou a imagem do monarca diante de católicos? Por ele ter tido resultados rigorosos e autoritários de controle, imposição e censura de costumes nas relações político-religiosas? Essas são algumas interpelações que, talvez, poderiam fazer com que o item atribuísse um caráter valorativo ao processo de derrocada do Império e o surgimento da República no Brasil e, ainda, possibilitasse a identificação de uma dimensão axiológica.

De acordo com os itens acima apresentados como exemplificação da análise realizada das articulações entre conteúdos gerais de História com assuntos *religiosos* e dimensões axiológicas, percebo que esses conteúdos apontam – assim como na seção anterior – interações replicantes entre *religião* e política como processos e resultados de relações de poder. Essas relações de poder não se restringem à instituição do Estado, mas expandem-se para interações sociais mais amplas.

Em meio a esses conteúdos, a temática *religião* emerge como uma identidade social construída historicamente através de processos de crenças; ideias; ensinamentos; exclusão política; valores; política confessional; poderes políticos; lutas; expansão; direitos políticos; narrativas político-sociais; poder de conversão religiosa; organizações político-sociais; autoridade política; movimentos políticos; lideranças; missões político-religiosas; instituições sagrada e secular; domínio territorial;

totalitarismo político; regimes políticos; guerras; cidadania; direitos humanos; legados; cultura e ciência; revoltas políticas; autoritarismo político; cultura artística; tradições; imposição cultural; expropriação; Estado secular; comunidade familiar; rupturas; práticas socioculturais de sobrevivência; movimentos pacifistas; oposições políticas; identidades e resistências culturais; laicidade; conflitos políticos; cultura literária; segregação; civilização; direitos políticos constitucionais; memória histórica; representações políticas; legitimação étnica; violação; violência; doutrinas e escravizações; conquistas; e identificação com uma memória histórica.

Assim, em decorrência dos contextos históricos dos conteúdos organizados nesta seção, percebo que a temática *religião* se apresenta – tal qual na seção anterior – como expressão de relações de poder, a partir das quais os assuntos *religiosos* participam como “[...] expressão legitimadora de uma posição social” (Bourdieu, 1992, p. 311-312) em meio às narrativas articuladas a regimes políticos, governos, movimentos político-social-cultural, lideranças, revoluções, organizações sociais, Constituições, Estados, Leis, doutrinas políticas, estruturas socioeconômicas, instituições religiosas e representatividades política e cultural.

Situada nesses itens, a temática *religião* é potencialmente investida de uma identidade social historicamente construída não apenas em função de assuntos dogmáticos de fé, mas sobretudo devido às interações produzidas em sociedade. Assim, as práticas religiosas, inseridas nas narrativas desses conteúdos, passam a ser alvos de modos de identificação e reconhecimento a partir de suas inserções nas tramas do cotidiano histórico em virtude de suas interações sociais que lhe oferecem identidade – razões de existir.

Em outras palavras, o mundo à volta das práticas religiosas constitui e legitima razões da existência dessas práticas a partir dos contextos e períodos históricos em que elas se encontram. Mais: ver a ação religiosa participando dessas narrativas históricas sob formas de relações de poder é um modo de compreender que ela se constitui como “uma ação orientada que tira sua [...] consistência de um processo mundano” (Weber, 2004, p. 24-25). Nesse sentido, isso não significa argumentar que tais práticas religiosas nesses conteúdos são “[...] fonte, locus, centro ou raiz do poder, mas, invertendo o caminho investigativo, analisá-las a partir das relações de poder que as atravessam” (Veiga-Neto, 2008, p. 24, *apud* Ramos, 2014, p. 118-119) e oferecem “[...] sustentação material e simbólica” (Veiga-Neto, 2008, p. 24, *apud* Ramos, 2014, p. 118-119) a essas relações, torna-se uma condição de análise estruturante num contexto de discussão ética no âmbito do Currículo/Ensino de História.

Nesses itens, os conteúdos gerais de História com assuntos *religiosos* apontam uma racionalidade sobre a temática *religião* como uma experiência histórica que não é provocada contra o “cotidiano”, mas ela mesma emerge, se constitui e participa de legitimações de valores em interação com as próprias tramas desses cotidianos, contextos e períodos históricos, o que acaba por lhe conferir sua *raison d’être* em meio às sociedades e às dimensões axiológicas com as quais se interage.

Nesse sentido, tal como na seção anterior, o que se espera ensinado e aprendido pelo Pism de História no ensino médio acerca de conteúdos gerais de História com assuntos *religiosos* está relacionado à dimensão política como processos e resultados de relações de poder.

Portanto, tais conteúdos analisados nessas seções, sejam aqueles vinculados especificamente à temática *religião*, sejam estes associados a assuntos *religiosos* a partir de diversas temáticas de História, provocam a pensar o Pism de História como um Currículo de História legitimado e igualmente indutor do que se busca ensinar e aprender por meio da História escolar.

Considerações finais

Começo as considerações finais desta dissertação com o intento de responder à pergunta que moveu essa pesquisa: que dimensões axiológicas têm sido hegemônicas nos itens de História do Programa de Ingresso Seletivo Misto da Universidade Federal de Juiz de Fora (PISM/UFJF) a partir da temática *religião*?

Conforme as análises realizadas, as dimensões axiológicas que têm sido hegemônicas estão relacionadas à (ao): valorização das culturas e da ciência; valorização dos direitos humanos; valorização da democracia; valorização da cultura da paz; valorização da laicidade; crítica à escravidão; crítica à desigualdade social; crítica ao autoritarismo político; combate à islamofobia; combate à intolerância religiosa; combate à censura religiosa; combate ao monopólio religioso e do poder; combate ao imperialismo; combate aos genocídios.

Essas dimensões axiológicas, identificadas em seus respectivos conteúdos como processo e resultado de relações de poder, demonstram que o Pism de História, por meio de sua comunidade disciplinar, tem investido em reflexões, lutas e disputas por valores que se almejam democráticos, uma vez que, nesta dissertação, tais dimensões axiológicas dizem respeito ao valor à vida, aos direitos humanos e à democracia.

Assim, as dimensões axiológicas que têm sido hegemônicas pelo Pism de História a partir da temática *religião* traduzem o Pism como uma política curricular discursiva, que transita pelas esferas da política e do político em meio a “[...] processos contingentes de subjetivação [e objetivação] na relação com a alteridade” (Costa; Lopes, 2022, p. 01), com a diferença. Isto significa que existem constantes lutas e disputas por aquilo que se pretende legitimar, hegemônizar e comunicar ética e educacionalmente no âmbito do Currículo/Ensino de História.

Ademais, entendendo-se que o “[...] currículo tende a ser definido [...] como a listagem de conteúdos legitimados como objeto de ensino ou como a programação de um curso ou de matéria a ser examinada [e] quando entendido como verbo – o ‘ato de percorrer’” (Gabriel, 2019a, p. 73, grifo da autora), argumento que o Pism de História se constitui como Currículo de História em decorrência de sua matriz de referência e dos conhecimentos e formas de relacionar-se com eles a partir de seus itens objetivados. Assim, ao legitimar conteúdos programáticos, tópicos estruturantes, objetos de conhecimento e finalidades específicas como matriz de referência para a elaboração de seus itens, o Pism de História torna-se um Currículo de História com um potencial de interferência nos processos de escolarização de estudantes, uma vez que seus conteúdos e conhecimentos históricos escolares

objetivados demonstram o que se espera ensinado e aprendido em História durante todo o ensino médio.

Crentes e não crentes, aqui somente nos separa o que ignoramos. Isso não anula nossos desacordos, mas os relativiza. Seria estúpido conceder mais importância ao que ignoramos, e nos separa, do que ao que sabemos muito bem e nos aproxima: o que dá valor à vida humana não é [somente] a fé, [...] e sim a quantidade de amor, de compaixão e de justiça de que somos capazes (Comte-Sponville, 2007, p. 71).

Em se tratando de compreensões provocadas a partir da realização dessa pesquisa, considero que, desde o período da graduação, meu modo de ver a temática *religião* no âmbito do Ensino de História estava mais restrito a uma percepção de que *religião* fosse uma experiência histórica como resultado de moralidades e valores criados para uma satisfação unicamente voltada para o universo religioso. Ou seja, uma percepção de que relações, disputas e interesses religiosos se retroalimentam em função de “causas próprias” do ambiente religioso em sociedade somente como formas de conceber e lidar com o transcendente e/ou ser(es) sobrenaturais. Entretanto, a partir da ideia de pesquisa em articular Ensino de História e Religião e da escrita desta dissertação, entendo que a temática *religião* se torna uma identidade social historicamente construída devido às suas múltiplas interações sociais, culturais e políticas em meio a processos e resultados de valores que se articulam a diferentes “causas” de agentes históricos em circunstâncias e contingências distintas.

Em outros termos, significa dizer que, quando se trata do Ensino de História, tenho a percepção de que a experiência *na e com religião* não implica uma observância a partir da qual a relação com o transcendente/sagrado “[...] rouba à consciência coletiva e individual algo do conteúdo das relações sociais” (Godelier, 2001, p. 268-269). Ao contrário. Historicamente, essas relações comunicam um reconhecimento de que as ações em torno das experiências *na e com religião* apontam participações ativas e engajadas de diferentes sujeitos históricos em meio às construções de múltiplos projetos/valores de sociedade, e que não dizem respeito a interesses exclusivamente religiosos.

Além dessas percepções, a pesquisa demonstrou-me que lidar com *religião* não implica alçá-la a um patamar de idealização, segundo a qual as experiências religiosas têm de se constituírem como onipresentes, unívocas, uníssonas e replicantes em todos os tempos e espaços que se apresentam. A partir da História ensinada, reconheço que a temática *religião* se afirma, potencialmente, como uma “identidade [que] não é uma essência; [...] fixa, estável, coerente, unificada, permanente. [...] tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. [...] a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação” (Silva, 2009, p. 97).

Em se tratando do desejo de ampliar a análise da empiria desta dissertação, porém não foi possível devido aos limites da exequibilidade que atravessam atos de fazer pesquisa, gostaria de ter exemplificado as articulações entre todos os conteúdos produzidos sobre *religião* e suas dimensões axiológicas identificadas, e comparar suas semelhanças e diferenças a partir das formas como as narrativas de cada item apresentam expressões que valoram esses conteúdos.

Em vista disso, entendo que essa pesquisa suscita alguns apontamentos para trabalhos futuros: que recontextualizações possíveis do Pism de História em aulas de História a partir da temática *religião*? Como professores e professoras de História lidam com a temática *religião* em suas aulas? Que percepções têm os (as) estudantes quando *religião* é alvo de seus processos de escolarização em aulas de História? Essas expectativas de pesquisa, pois, fazem

[...] referência a essa instituição do sonho não como uma experiência onírica, mas como uma disciplina relacionada à formação, à cosmovisão, à tradição de diferentes povos que têm no sonho um caminho de aprendizado, de autoconhecimento sobre a vida, e a aplicação desse conhecimento na sua interação com o mundo e com as outras pessoas (Krenak, 2019, p. 25-26).

Ao reconhecer, portanto, que *religião* é um tema potencialmente sensível, que interpela e constrange nossa sociedade, nossos professores e estudantes, por que não investir em um Currículo/Ensino de História que se pretenda radicalmente democrático e sensibilizado ante a demandas de marcadores sociais da diferença, tal como *religião*? Essa indagação é uma forma de expressar que, por meio da História ensinada e aprendida, potencializa-se epistemologias, valores e sonhos que transitam, pois, por passados memoráveis, presentes instáveis e futuros imagináveis.

Referências

ABBAGNANO, Niccolò. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Trad. de J. O. Santos e A. Ambrósio de Pina. São Paulo: Ed. Abril, 1973.

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs). **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 27-55.

ALBERTI, Verena. O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas. **(Palestra)**. In: Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades. Caicó, RN: Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), v. 4, p. 17-21, 2014. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/17189/palestra%20Verena%20Alberti%20seminario%202014%20Caico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 jan. 2024.

ALBERTI, Verena. Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 61-88, 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/19/23>. Acesso em 29 jan. 2024.

ALBUQUERQUE, Geraldo Sant'ana. Escrever a história: historiografia cristã ibérica tardo antiga em sala de aula. **Dissertação**. Mestrado Profissional em História Ibérica — Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2020. Disponível em: <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/1818>. Acesso em: 10 ago. 2023.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de A. **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. de. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História. In: MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (Orgs). **Narrativas do Rio de Janeiro em aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, p. 21-42.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval. M. de. A mobilização das carnes: história, desejo e política ao rés dos corpos. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 16, n. 41, p. 1–23, 2023. DOI: 10.15848/hh.v16i41.2005. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/2005>. Acesso em: 29 jan. 2024.

Andrade *et al.* Empatia Histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender a História. **Revista História & Ensino**, v. 2, n. 17, p. 257-282, 2011. Disponível em: http://www.academia.edu/1855542/Empatia_historica_em_sala_de_aula_relato_e_analise_de_uma_pratica_comple-mentar_de_se_ensinar_aprender_a_historia. Acesso em: 5 ago. 2024.

ALVIM, Yara Cristina; VELASCO, Diego Bruno. Conhecimento escolar e currículo de História: apostas teóricas em tempos de negacionismos. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton

Mullet (orgs). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2ª ed. (E-book). São Leopoldo/RS: Oikos, 2021, p. 263-278.

AMORIM, Cassiano Caon; FARAH, Beatriz Francisco; ANTUNES, Katiúscia C. Vargas (orgs). **Programa Pism**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2022.

ARAÚJO, Alessandro dos Santos. Umbanda: patrimônio cultural imaterial da Cidade do Rio de Janeiro — ensino de História, formação de professores e combate ao racismo religioso. **Dissertação**. Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/15045>. Acesso em: 15 ago. 2023.

ARAÚJO, Rimilla Queiroz de. Pentecostalismo e racismo religioso: Oralidade a partir da Assembleia de Deus no Bairro da Liberdade (1984-2020) como proposta de Manual Pedagógico para o ensino de História. **Dissertação** (Mestrado Profissional em História - ProfHistória) — Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022. Disponível em: https://sis.sig.uema.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=lc=en_US&id=938¬icia=15487869. Acesso em: 15 ago. 2023

ARRUDA, Emerson de. Entre deuses e deus: estratégias e táticas na implantação do presbiterianismo no estado de Mato Grosso - primeira metade do século XX. **Tese** (Doutorado em História) — Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/1935>. Acesso em: 15 ago. 2023.

ASAD, Talal. The construction of religion as an anthropological category. In: ASAD, T. **Formations of the secular**. Christianity, Islam, modernity. Stanford: Stanford University Press, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE HISTÓRIA (ABEH). **Compromissos éticos da docência em história** [livro eletrônico]. Ponta Grossa, PR: Associação Brasileira de Ensino de História, 2022.

AZEVEDO, Kássio Vinícius Fontes. Neopentecostalismo, Raça e Ensino de História da África: disputas de narrativas no ensino básico do Rio de Janeiro. **Dissertação**. Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc_number=000884563&local_base=UFR01. Acesso em: 10 ago. 2023.

AZEVEDO, Patricia Bastos de. História ensinada: produção de ensino em práticas de letramento. **Tese** (doutorado). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/patricia_bastos_de_azevedo_historia_ensinada.pdf Acesso em: 2 maio 2024.

BAHIENSE, D. A. O “bom aluno de História”: O que o conhecimento histórico escolar tem a ver com isso? **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2011. Disponível em:

https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_da3ba2bf98f8f9983813c280a46e3856. Acesso em: 20 jun. 2024.

BALESTRA, J. P. da C. Histórias vividas: usos do passado recente entre jovens estudantes. **Revista História Hoje**, v. 7 n. 13, p. 83-105, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i13.429>. Acesso em: 29 jan. 2024.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639. **Tese** (Doutorado em Antropologia Social) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.8.2011.tde-31052012-160806>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BELLOTTI, Karina Kosicki. História das religiões: conceitos e debates na era contemporânea. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 55, p. 13-42, jul./dez. Editora UFPR, 2011. Disponível em: <https://www1.unicap.br/observatorio2/wp-content/uploads/2023/01/Bellotti-Historia-das-religoes-na-era-contemporanea.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2024.

BELLOTTI, Karina Kosicki. Mídia, Religião e História Cultural. **Revista de Estudos da Religião (REVER)**, São Paulo, PUC, n. 4, p. 96-115, 2004. Disponível em: https://www.pucsp.br/rever/rv4_2004/p_bellotti.pdf. Acesso em: 24 jul. 2024.

BENATTE, A. P. A História Cultural das Religiões: contribuições a um debate historiográfico. In: ALMEIDA, N. de B.; SILVA, E. M. da (Org.). **Missão e Pregação: a comunicação religiosa entre a História da Igreja e a História das Religiões**. São Paulo: FAP-UNIFESP, 2014.

BENVENISTE, Émile. **O vocabulário das instituições indo-europeias**. Poder, Direito, Religião. Tradução de Denise Bottmann. Campinas: Pontes, 1995.

BERGER, Peter L. **O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião**. São Paulo: Paulinas, 1985.

BERLESI, Josué. O Israel antigo em debate: uma análise da história de Israel da educação básica ao ensino superior. 2017. **Tese** (Doutorado em Teologia) — Faculdade EST, São Leopoldo, 2017. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/handle/BR-SIFE/810>. Acesso em: 11 jul. 2024.

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BICUDO, M. A. V. A Formação do Professor: um olhar fenomenológico. In: BICUDO, M. (Org.). **Formação de Professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru: EDUSC, 2003, p. 7-46.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe M. F. Identidade e ensino de história no Brasil. In.: CARRETIRO, M; ROSA, A; GONZÁLEZ, M. F. (orgs). **Ensino de história e memória coletiva**. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC>. Acesso em: 6 jul. 2023.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 3a ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BRASIL. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM 2016). **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames->. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **História**: ensino fundamental. Coordenação: Margarida Maria Dias de Oliveira. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (Coleção Explorando o Ensino, v. 21), 2010, p. 212.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel & RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EdPUCRS, 2008, p. 35-51.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. *Revista Teias*, v. 11, n. 22, p. 7-29, maio/agosto, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24113>. Acesso em: 20 jan. 2024.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerras de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 86-92, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515>. Acesso em: 27 jan. 2024.

CARDOZO, Mauricio Mendonça. Tradução e o (ter) lugar na relação. In: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (orgs.). **Pensando a política com Derrida**: responsabilidade, tradução, porvir. São Paulo: Cortez, 2018, p. 285-321.

CASTRO, Bruno Fernando; LOPES, Alice Casimiro. “PROFESSOR POSSO INVENTAR QUALQUER HISTÓRIA?”: práticas de significação no currículo de História. **Revista Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 700-710, dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54950>. Acesso em 23 jan. 2024.

CASTRO, Claudia Maria de Jesus. Jovens e tambores: preconceitos da religião afro-brasileira no contexto escolar. **Dissertação**. (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/3841/2/CL%c3%81UDIA%20MARIA%20DE>. Acesso em: 26 abr. 2023.

CASTRO, Marcela Moraes de. Sentidos de conhecimento escolar no jogo de linguagem nas políticas oficiais de currículo. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Currículo e Linguagem) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/Dissertacao_MMC_VFNova.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

CAVALLI JUNIOR, Edgar. Religião, racismo e estado: a umbanda e a construção da nação brasileira nos séculos XIX/XX. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/69803>. Acesso em: 16 jul. 2023.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/26430605/Did%C3%A1tica_da_Hist%C3%B3ria_uma_leitura_te%C3%B3rica_sobre_a_Hist%C3%B3ria_na_pr%C3%A1tica. Acesso em: 16 fev. 2024.

CESAR, Daniel Clós. Ensino de história das religiões: cristianismo, islã e judaísmo nas histórias em quadrinhos. **Dissertação**. Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) — Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/1178>. Acesso em: 16 jul. 2023.

CHARLOT, B. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CLEMESHA, Arlene. Historiadores veem expulsão de palestinos em 1948. **Folha de São Paulo online**, 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2023/11/historiadores-veem-expulsao-de-palestinos-em-1948.shtml>. Acesso em: 6 ago. 2024.

COELHO, Isabelle de Lacerda Nascentes. O Axé na sala de aula: abordando as religiões afro-brasileiras no ensino de história. **Dissertação**. Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/205993>. Acesso em: 15 ago. 2023.

COMTE-SPONVILLE, André. **O espírito do ateísmo**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

COSTA, Geiziane Angélica de Souza. O medo vai à escola: história do medo étnico-religioso e ensino oficial da história e cultura afro-brasileiras. **Dissertação** (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/10024>. Acesso em: 10 ago. 2023.

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. O conhecimento como resposta curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jrPMcNpkw3Pp9XrszTjCr7m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2024.

COSTA, Jéssica Pereira da. O estudo da história do Islã e dos muçulmanos na educação básica: conceitos e representações. 2016. **Dissertação** (Mestrado Profissional em História (ProfHistória) —

Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/1794>. Acesso em: 10 ago. 2023.

COSTA, Matheus Oliva da. *Ciência da Religião Aplicada como o terceiro ramo da Religionswissenschaft: História, análises e propostas de atuação profissional. Tese de doutorado.* São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciência da Religião da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22356/2/Matheus%20Oliva%20da%20Costa.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2023.

COSTA, Ramon Diego Fonseca. *Ensino religioso e cultura afro-brasileira: estudo de caso na comunidade Quilombola Mussuca/Laranjeiras-Sergipe. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) — Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.* Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13675/2/RAMON_DIEGO_FONSECA_COSTA.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

COSTA, Ramon Diego Fonseca. *Ensino religioso e cultura afro-brasileira: estudo de caso na comunidade Quilombola Mussuca/Laranjeiras-Sergipe. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) — Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.* Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/13675>. Acesso em: 10 ago. 2023.

CUBAS, Caroline Jaques. *Por uma história que corte feito estilete: presença, experiência e sentidos em uma aula de História. Revista História Hoje*, v. 11, n. 22, p. 15-32, 2022. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/13675>. Acesso em: 12 fev. 2023.

CUBAS, Caroline Jaques. *Religião, tempo e memória: interfaces para o estudo da História do Tempo Presente. Tempo e Argumento*, Florianópolis, e0107, 2021. Número especial. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/21751803ne2021e0107>. Acesso em: 15 jun. 2024.

CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. *O espiritismo nos livros didáticos de história: a diversidade religiosa em questão. Religare: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB, [S. l.]*, v. 14, n. 1, p. 131-162, 2017. DOI: 10.22478/ufpb.1982-6605.2017v14n1.35173. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/religare/article/view/35173>. Acesso em: 11 set. 2023.

DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

DIAS, Rosanne Evangelista. *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006). Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.* Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_8e1370e9448cd347a4abfd924df2f5b5. Acesso em: 12 fev. 2024.

DOSSE, F. *Os três mastros entre dois recifes: a história entre vigilância e ficção.* In: FERREIRA, M. de M. (Org.). *Memória e identidade nacional*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2010.

DRIJVERS, H. J. W. Theory formation in science of religion and the study of the history of religions. In: VAN BAAREN, Th. P.; DRIJVERS, H. J. W. (Eds). **Religion, culture and methodology**. The Hague: Mouton, 1973, p. 57-77.

DUBUISSON, Daniel. **L'Occident et la religion: mythe, science et idéologie**. Bruxelles: Éditions Complexe, 1998.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: BONDÍA, Jorge Larrosa; SKLIAR, Carlos (orgs). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Tradução de Semiramis Gorini da Veiga, 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. São Paulo: Editora Perspectivas, 1972.

ELIADE, Mircea. **Traité d'histoire des religions**. Paris, 1948.

ELLER, D. **Introdução à Antropologia da religião**. Tradução: Gentil Avelino Titton. Petrópolis: Vozes, 2018.

EUGENIO, Jonas Camargo. Travessias: histórias de migrantes no ensino de temas sensíveis. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de História) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/559926?mode=full>. Acesso em: 15 mar. 2024. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/197846/001098607.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 jan. 2024.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

FIGUEIREDO, Nestor. Religião como objeto de ciência: a ideia de uma disciplina epistemologicamente autônoma a partir de uma abordagem definicional. **Tese de doutorado**. João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba – UFPB/CE, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25212?locale=pt_BR. Acesso em: 13 jul. 2023.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago., 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?format=pdf>. Acesso em: 14 maio 2024.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

FREIRE, Paulo. A importância de ler. In: FREIRE, Paulo. **A importância de ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

FREITAS, Pedro Castanheira de. Mostra sobre diversidade religiosa: frestas e sementes em uma escola da zona norte do Rio de Janeiro. **Dissertação** (Mestrado em Educação) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/10705>. Acesso em: 10 ago. 2023.

GAARDER, Jostein; HELLERN, Victor; NOTAKER, Henry. **O livro das religiões**. Tradução Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Moraes. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan/abr 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5105>. Acesso em: 16 jul. 2024.

GABRIEL, C. T.; MORAES, L. M. S. Conhecimento escolar e conteúdo: possibilidades de articulação nas tramas da didatização. In: GABRIEL, C. T.; MORAES, L. M. S. (Orgs). **Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas**. Petrópolis: De Petrus; FAPERJ, 2014, p. 23-42.

GABRIEL, Carmen Teresa. Aprendizagem em História: que herança relançar em tempos de incertezas? In: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; ANDRADE, Juliana Alves (Orgs). **Aprendizagem e avaliação da história na escola: questões epistemológicas**. 1ª ed. - Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2023, p. 37-52.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, p. 44-57, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24364>. Acesso em: 7 set. 2023.

GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo de História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Dias de (Coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019a.

GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo de História: entre experiências temporais e espaciais. In: ZAMBONI, E.; GALZERANI, M. C. B.; PACIEVITCH, C. (orgs). **Memória, Sensibilidades e Saberes**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015.

GABRIEL, Carmen Teresa. O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de história: tensões e perspectivas. **Educação Básica Revista**, São Carlos, v. 3, n. 2, 2017. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/REB/article/view/300>. Acesso em: 7 set. 2023.

GABRIEL, Carmen Teresa. Pesquisa em Ensino de História: desafios contemporâneos de um campo de investigação. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana et al. (orgs). **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2019b.

GABRIEL, Carmen Teresa. Saberes, sujeitos e linguagem: notas sobre o processo de construção de uma didática crítica intercultural. In: Reunião anual da ANPed. **Anais...**, Caxambu-MG: ANPed, v. 28, p. 1-15, 2005. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/saberes-sujeitos-e-linguagem-notas-sobre-o-processo-de-construcao-de-uma-didatica-critica-intercultural/>. Acesso em: 7 jul. 2024.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. **Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas.** In: Ana Maria Monteiro [et al.]. Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. 1. ed. – Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014, p. 23-40.

GABRIEL, Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 32, n. 64, p. 187-210, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/LRMGRGLB75LdJj7gyg9cZyq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 jul. 2023.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** Petrópolis: Vozes, 2005.

GAMA, Luciana Coelho. Cultura política conservadora na produção intelectual de Lúcio José dos Santos - A Inconfidência Mineira (1927) e Philosophia, Pedagogia, Religião (1936). **Tese (Doutorado em História)** — Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2022. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/5171>. Acesso em: 10 ago. 2023.

GARCIA, Caio Matheus de Freitas. Diferenças humanas no tempo e escola sem partido: narrativas do passado para um ensino de história neoconservador. **Dissertação (Mestrado em Educação)** — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=58176@1>. Acesso em: 10 ago. 2023.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, Carmen Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/456/266>. Acesso em 29 jan. 2024.

GODELIER, Maurice. **O Enigma do Dom.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GOODSON, Ivor. **As Políticas de Currículo e de Escolarização.** Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

GRACE, Davie. “Believing without Belonging: Is this the Future of Religion in Britain?”, **Social Compass**, v. 37, p. 455-469, 1990. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/003776890037004004>. Acesso em: 18 jun. 2024.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

HANEGRAAFF, Wouter J. Definindo religião, apesar da história. Trad. de Fábio L. Stern. **Religare**, v. 14, n. 1, 2017, p. 202-247. Disponível em: https://www.academia.edu/35496217/Definindo_religi%C3%A3o_apesar_da_hist%C3%B3ria_trad_u%C3%A7%C3%A3o_. Acesso em: 1 ago. 2024.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HERMANN, Jacqueline. História das religiões e religiosidades. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 474-535.

HERSKOVITS, J. M. **Cultural Anthropology**. New York: Alfred A. Knopf, 1955.

HERVIEU-LÉGER, Danièle. **O peregrino e o convertido**: a religiosidade em movimento. Petrópolis: Vozes, 2015.

HOWARTH, David. **Discourse**. Buckinghtam: Opens University Press, 2000.

ILARI, Rodolfo; Geraldí, W. João. **Semântica**. São Paulo: Ática, 2003.

INSTITUTO DE ESTUDOS DA RELIGIÃO (ISER). **Instituto de Estudos da Religião**. Disponível em: <https://iser.org.br/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

ISSA, Pedro Henrique Rodrigues de Oliveira. O Rio e a Represa: ciência, progressismo e crítica bíblica na obra de Andrew Dickson White. **Dissertação** (Mestrado em História Social) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.8.2018.tde-11012018-183115>. Acesso em: 10 ago. 2023.

JARITZ, Gerhard; MORENO-RIAÑO, Gerson (Ed.). **Time and Eternity**. Turnhout: Brepols, 2003.

JENSEN, Jeppe Sinding. **What is religion?** Durham: Acumen Publishing, 2014.

KLEINBERG, Ethan. **Haunting History**: for a deconstructive approach of the past. Stanford University Press, 2017.

KARNAL, Leandro; SILVA, Eliane Moura da. O Ensino Religioso na Escola Pública do Estado de São Paulo, n. 1. São Paulo: **Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – Secretaria da Educação**, 2003, p. 9. Texto acessível no site da Secretaria de Educação e pelo endereço: <http://www.ensinoreligioso.com.br>.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora Schwarcz S.A., 2019.

LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

LACLAU, Ernesto. **New reflections on the revolution of our time**. Londres: Verso, 1990.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemony and Socialist Strategy**: Toward a Radical Democratic Politics. London: Verso, 2001.

LAVILLE, Christian. Guerra de narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000200006>. Acesso em: 24 fev. 2024.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez., 2021. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27181>. Acesso em: 24 fev. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e Intervenção Política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel. **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015a.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de Currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de (Orgs). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011b.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai./ago., 2015b. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v21i45.4581>. Acesso em: 10 abr. 2024.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a.

LOPES, Évely Adriana de Lima. História das religiões: uma alternativa curricular para o ensino religioso em Goiás. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5540>. Acesso em: 10 ago. 2023.

LOSSKY, Vladimir. **Théologie négative et connaissance de Dieu chez Maître Eckhart**. Paris: J. Vrin, 1988.

LOUNDO, Dilip. **Razão com sabor de mel**: ensaios de filosofia indiana. Editora PHI: Campinas, 2022.

LUIS, Bruna Maria de Almeida. É devagar, é devagarinho: Pai Joaquim da Calunga e as desconstruções de correntes sociais e educacionais da colonialidade. **Dissertação**. Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/18980>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MACEDO, E. Mas a escola não tem que ensinar?: conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem fronteiras**. v. 17, n. 03, p. 539-554, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2024.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285-296, mai/ago, 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782006000200007&lng=pt#:~:text=Educ.%20%5Bonline%5D.%202006%2C%20vol.11%2C%20n.32%2C%20pp.285-296.%20ISSN%201413-

2478.,e%20ainda%20hoje%20embasando%20as%20discuss%C3%B5es%20do%20campo. Acesso em: 9 abr. 2024.

MADURO, Otto. **Religião e Luta de Classes**. 2ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1983.

MAIA, A. de A. X. Escola de favela, aula de História e alunos evangélicos. **Revista História Hoje**, v. 10, n. 20, p. 161–177, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v10i20.764>. Acesso em: 13 ago. 2023.

MARCELINO, Cícera Aguida Barbosa. Narrativas de trajetórias educativas de professoras do candomblé. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Regional do Cariri, Centro de Educação, Crato, Ceará, 2021. Disponível em: http://www.urca.br/mpe/wp-content/uploads/sites/14/2022/08/anexo_2022179851641943.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

MARCHART, O. **El pensamiento político posfundacional**. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. A (im) possibilidade da avaliação no ensino de História: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos. 2019. **Tese** (Doutorado em Educação) -Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2019/tMarcus%20Leonardo%20Bomfim%20Martins.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2023.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Avaliação e Ensino de História: articulações entre cultura histórica e cultura escolar em processos de objetivação do conhecimento histórico escolar em instrumentos avaliativos. **Plataforma Lattes**, 2021a. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5012095935996528>. Acesso em: 23 jul. 2024.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Aprendizagem histórica como tradução: efeitos sobre a avaliação escolar. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; ANDRADE, Juliana Alves (Orgs). **Aprendizagem e avaliação da história na escola: questões epistemológicas**. 1a ed. - Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2023b, p. 131-148.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Conhecimento histórico escolar em tempos de negacionismo. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 41, p. 53-68, 2023a. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/13200>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Dimensões axiológicas fixadas em exercícios de livros didáticos de História. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 33, e0208, maio/ago. 2021b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/2175180313332021e0208>. Acesso em: 7 set. 2023.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; BARBOSA, Alexandre Rodrigues de Frias; GABRIEL, Carmen Teresa. Refigurações narrativas discentes nas aulas de História: reflexões sobre aprendizagens dessa disciplina escolar. **Revista História Hoje**, vol. 9, n. 18, p. 145-169, 2020. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/704/369>. Acesso em: 7 jul. 2023.

MASSENZIO, M. **A História das Religiões na Cultura Moderna**. São Paulo: Hedra, 2005.

MATA, Sérgio da. **História & Religião**. Belo Horizonte: Editora Autentica, 2010.

MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017.

MELO, Maria Júlia Carvalho de. Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas de professores de ensino fundamental. **Tese de Doutorado**: UFPE, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_e6814a27cd290a7a8b590926f976be7b/Details. Acesso em: 12 jan. 2023.

MERLEAU-PONTY, M. **La prose du monde**. Paris: Gallimard, 1969.

MESLIN, Michel. **A experiência humana do divino**: fundamentos de uma antropologia religiosa. Petrópolis: Vozes, 1992.

MEYER, Darmar Esterman. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Darmar Esterman; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012, p. 47-61.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15080>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MORAES, Rúbia Caroline Sousa de. Entre véus e desvelamentos: propostas de abordagens sobre a representação de mulheres islâmicas na sala de aula. **Dissertação**. Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1635580>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MORAIS, Cleidiane da Silva. De antídoto da desordem a obstáculo do progresso: ensino moral e religioso na Instrução Pública Primária do Ceará Imperial (1874-1890). **Dissertação** (Mestrado em História) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/25249>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MOTA, Marcos César Alves da. A história cultural afro-brasileira e africana nas questões das ciências humanas do novo ENEM (2009 a 2016). **Dissertação** (Mestrado em Ensino) — Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/5301>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MOUFFE, C. **Sobre o político**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

MOUFFE, Chantal. **Dimensions of Radical Democracy**: Pluralism, Citizenship, Community. London: Verso, 2003.

MOURA, C. A. Silva de; UZUN, J. R. C. Religiões, Laicidade e Ensino de História: diálogos culturais para o trabalho em sala de aula. **Projeto História**, São Paulo, v. 67, p. 285-314, jan/abr., 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/2176-2767.2020v67p285-314>. Acesso em: 13 jun. 2023.

MOURA, C. A. Silva de; RIBEIRO DOS SANTOS, M.; MORAES DE ARAÚJO, S. S. Exu faz presença na sala de aula: reflexões sobre as práticas religiosas afro-brasileiras no Ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 11, n. 22, p. 327-348, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v11i22.854>. Acesso em: 14 ago. 2023.

MUNIZ, Tamiris Alves. Educação protestante em Goiás: entre modernidade e tradição nos institutos Samuel Graham – Jataí e Granbery – Pires do Rio (1942-1963). **Tese** (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30154>. Acesso em: 10 ago. 2023.

NASCIMENTO, Hiago Gonçalves Dias do; MARTINS, Marcos Leonardo Bomfim. História e cultura africana e afro-brasileira no PISM: narrativas legitimadas pelo vestibular da UFJF. In: Luis Fernando Cerri; Juliana Alves Andrade; Giuvane de Souza Klüppel. (Org.). **A pesquisa no ensino de história em tempos presentes [livro eletrônico]**: currículo, aprendizagem e livro didático. 1ed. Recife: Editora da UFRPE, 2023, v. 3, p. 163-179.

NETO, Luis Lucas da Fonseca. Cristianismo primitivo aos olhos de um historiador: as representações presentes nos escritos dos Pais Apostólicos (90 – 150). **Dissertação**. Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) — Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/730265>. Acesso em: 10 ago. 2023.

NORIEGA PIRES, Marcelo. O professor de História atuando no Ensino Religioso: um caminho de combate à intolerância religiosa. **Dissertação**. Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/699759>. Acesso em: 10 ago. 2023.

NOVAIS, Vanessa dos Santos. Yeshivá Colegial Machané Israel de Petrópolis: dos pergaminhos judaicos à primeira escola rabínica brasileira. **Tese** (Doutorado em Educação) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/17903>. Acesso em: 10 ago. 2023.

OLIVEIRA, Eva Simone de. Memorial Água da Fonte: religiosidade popular e devoção ao Monge João de Maria no município de Farol – PR (narrativas e produção audiovisual). **Dissertação**. Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) — Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/575543>. Acesso em: 10 jun. 2023.

OLIVEIRA, Josilene Bezerra de. As religiões afro-brasileiras na educação: desafios com a lei 10.639/03 nas escolas públicas na rede municipal do Recife. **Dissertação** (Mestrado em Ciências da Religião) — Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1243>. Acesso em: 10 jun. 2023.

OLIVEIRA, Renildes de Jesus Silva de. “O que é de Deus e o que não é de Deus”: docentes evangélicos e o ensino das culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas públicas. **Dissertação**

(Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29758>. Acesso em: 10 jun. 2023.

OSMUNDO, Macário de Santana Neto. Devoção e religião no sertão da ressaca: potencialidades para o ensino de História. **Dissertação**. Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) — Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/720963>. Acesso em: 10 jun. 2023.

PALS, Daniel L. (org.). **Nove teorias da religião**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PEREIRA, N. M.; TORELLY, G. UMA AULA DE HISTÓRIA NÃO NARCÍSICA. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 753–767, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.53988. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/53988>. Acesso em: 15 jan. 2024.

PEREIRA, Nilton Mullet. O tempo multiplicado: não há ética no ensino de História sem a problematização do tempo. **Palavras ABEHrtas**, [S. l.], n. 3, 2021. Disponível em: <https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/30/22>. Acesso em: 3 jun. 2024.

PEREIRA, Nilton Mullet. Os perigos da aula de História. **Revista Textual**. Porto Alegre: Sinpro/RS, v. 1, n. 34, p. 22-27, 2024. Disponível em: <https://www.sinprors.org.br/comunicacao/revista/revista-textual-edicao-34/>. Acesso em 30 jun. 2024.

PEREIRA, Nilton Mullet; PACIEVITCH, Caroline. Os sentidos mínimos da aula de História: o anticapitalismo. In: **Café História**. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/os-sentidos-minimos-da-sala-de-aula-o-anticapitalismo/>. Publicado em: 22 jan. 2024. ISSN: 2674-5917. Acesso em 26 jan. 2024.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427/275>. Acesso em: 22 jan. 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Notas para pensar um currículo não binário: ensino de História e diferença. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (Orgs). **Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. Para uma crítica da consciência pelos afetos: o ensino de História como desafio de uma aprendizagem das relações. **Revista História Hoje**. São Paulo, v. 12, n. 26, p. 121-145, jul.-dez., 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i26.1042>. Acesso em: 10 out. 2023.

PINAR, William. **Curriculum: new identities**. New York: Peter Lang, 1998.

PLÁ, Sebastián. La ilusión científica de la didáctica de la historia: provocaciones teóricas sobre el conocimiento histórico escolar. In: BLÁZQUEZ, Juan Carlos, LATAPÍ ESCALANTE, Paulina; TORRES SALAZAR, Hugo. Memoria del cuarto encuentro nacional de docencia, difusión y

enseñanza de la historia. **Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia. Tercer Coloquio entre Tradición y Modernidad.** Santiago de Querétaro: Reddich, 2013a, p. 474-483.

PLÁ, Sebastián. Pensar históricamente: reflexiones para la investigación em Enseñanza de la Historia. In: Xavier Rodríguez Ledesma, Ariana Toriz Martínez, María del Carmen Acevedo Arcos (Orgs.). **Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia.** México: UPN, 2013b, p. 240-251.

RAMOS, Ana Paula Batalha. Conhecimento Escolar e Qualidade da Educação nas Políticas de Avaliação da Educação Básica. **Tese** (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/Teses2014/tanapaularamos.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2024.

RETAMOZO, Martín. Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales, **Cinta de Moebio**, Universidad de Chile, n. 35, p. 110-127, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10111909003>. Acesso em: 2 mai. 2024.

REZENDE, Douglas Leonardo. Proposta de aula-oficina para o estudo do patrimônio histórico religioso (Mandaguacu - PR). **Dissertação.** Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Universidade Estadual de Maringá, 2018. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432252>. Acesso em: 20 jul. 2023.

RIBEIRO, Obertal Xavier. Axiologia, valores étnicorraciais, culturais e religiosos: uma abordagem em práticas educativas. **Tese** (Doutorado em Teologia) — Faculdade EST, São Leopoldo, 2018. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/handle/BR-SIFE/918>. Acesso em: 20 jul. 2023.

RICOEUR, Paul. **As Culturas e o Tempo.** Petrópolis: Vozes, 1975.

RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e Ideologia.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** – Tomo III. Campinas: Papirus, 1997.

RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação:** o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 2011.

ROCHA, Glauber Henrique Correa. A intervenção da Frente Parlamentar Evangélica sobre a discussão racial no currículo escolar e a contribuição do Ensino de Geografia como ferramenta antirracista. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9416555. Acesso em: 20 jul. 2023.

ROCHA, João Paulo da. O ensino religioso e a participação do professor de História na consolidação da disciplina no Paraná. **Dissertação.** Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) — Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3374>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ROY, Olivier. **La Sainte Ignorance**: le temps de la religion sans culture. France: Éditions du Seuil, 2008.

RUST, Leandro Duarte. A medida da Terra Santa: a bula *Ad Liberandam* (1215) e a institucionalização das cruzadas. BLASCO VALLÈS, Almudena; COSTA, Ricardo da (coord.). **Mirabilia Journal online** 10. A Idade Média e as Cruzadas, p. 85-105, 2010. Disponível em: <https://www.revistamirabilia.com/issues/mirabilia-10-2010-1/article/measure-holy-land-bula-ad-liberandam-1215-and>. Acesso em: 5 ago. 2024.

RUST, Leandro Duarte. **Colunas de São Pedro**: a política papal na Idade Média Central. São Paulo: Annablume, 2011.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Ed. ArtMed, 2008.

SAFATLER, Vladimir. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparos e o fim do indivíduo. 1ª ed. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SAGREDO, R. (Re)pensando o Egito antigo em sala de aula: estratégias e metodologias decoloniais. **Revista História Hoje**, v. 12, n. 24, p. 253–273, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i24.995>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SALOMON, Marlon (org.). **Heterocronias** - estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos. Goiânia: Ed. Ricochete, 2018.

SANTOS, Hercules Pimenta dos. Católicos e protestantes: escolas confessionais fundadas por missionários estrangeiros, Belo Horizonte-MG (1900-1950). **Dissertação** (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8C6LGK>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SANTOS, William Rossani dos. Estado da arte da produção acadêmica sobre ensino de evolução biológica no Brasil (1991-2020): análise da influência religiosa na educação científica. **Dissertação**. Mestrado em Ensino e História de Ciências da Terra — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/6163>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna**. Tradução Sergio Alcides. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

SATHLER, L. R. Representações do feminino na História ensinada: um olhar para a atuação religiosa das mulheres romanas. **Revista História Hoje**, v. 12, n. 24, p. 211–234, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i24.988>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SHULMAN, Lee S. (Editado por Suzanne M. Wilson). Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>. Acesso em: 27 jan. 2024.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. Saberes e práticas de ensino de História em escolas rurais (um estudo no município de Araguari MG, Brasil). **Dissertação** (Mestrado em Educação) —

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/14008>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SILVA, Ademir Ferreira da. Religião e ensino de História: representações e narrativas de estudantes do ensino médio em Araruna/PR. **Dissertação**. Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Universidade Estadual do Paraná, 2020. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/574604>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SILVA, Eliane Moura da. Entre Religião, Cultura e História: a Escola Italiana das Religiões. In: MARANHÃO FILHO, Eduardo Meinberg de Albuquerque (Org.). **Religiões e Religiosidades em (con)textos**: Conferência e mesa do Simpósio Sudeste da ABHR / Simpósio Internacional da ABHR: diversidades e (in)tolerâncias religiosas. São Paulo: Fonte Editorial, 2013.

SILVA, G. F. da. Ensino laico ou confessional católico? Disputas em torno da educação na Argentina (final do século XIX e início do XX). **Revista História Hoje**, v. 10, n. 19, p. 253–272, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v10i19.721>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SILVA, Luciana Leite da. Aprendizagem histórica intercultural a partir dos contextos educacionais indígenas e não indígenas. **Tese** (Doutorado em História) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10344>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**, uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Relação entre conteúdo e metodologia do Ensino de História: uma clássica questão em um novo tempo. **Revista Saeculum**, [S. 1.] n. 6-7, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/11264>. Acesso em: 4 jul. 2024.

SILVÉRIA, Luana Beatriz. Trabalho, vida prática e tempo: consciência histórica de trabalhadores em situação escolar a partir do contato com a narrativa cinematográfica. **Dissertação** (Mestrado em História) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9143>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SOUZA (KAGERAN), Tairine Cristina Santana de. Corpos, memórias e saberes inscritos na educação nos terreiros de candomblé da Bahia no tempo presente. **Dissertação** (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35179>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SPERONI, Aline. Religiões afro-gaúchas no ensino de história: batuque, umbanda e linha cruzada. **Dissertação**. Mestrado Profissional em História (ProfHistória) — Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/3842>. Acesso em: 25 jul. 2023.

THE HISTORICAL ASSOCIATION. Teaching of Emotive and Controversial History (T.E.A.C.H.). Londres: **The Historical Association**, p. 1-47, 2007. Disponível em:

https://www.history.org.uk/files/download/784/1204732013/Teach_report.pdf. Acesso em: 29 jan. 2024.

UFJF inicia processo para atualização do programa de conteúdos cobrados no Pism. **Entrevista concedida à UFJF NOTÍCIAS**. Concursos e Ingressos. Juiz de Fora, 6 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2021/12/06/ufjf-inicia-processo-para-atualizacao-do-programa-de-conteudos-cobrados-no-pism/>. Acesso em: 2 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Conselho Setorial de Graduação. **Resolução nº 50/2014**, de 02 de julho de 2014. Altera o Programa de Ingresso Seletivo Misto – PISM. Juiz de Fora: Conselho Setorial de Graduação, 2014. Disponível em: https://www2.ufjf.br/congrad/wpcontent/uploads/sites/30/2016/02/RES_50.2014_Inclui-Sociologia-eFilosofia_Pism.pdf. Acesso em: 18 fev. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Conselho Setorial de Graduação. **Resolução nº 08/2009**, de 26 de março de 2009. Altera os Programas de Ingresso (Concurso Vestibular e Programa de Ingresso Seletivo Misto – PISM). Juiz de Fora: Conselho Setorial de Graduação, 2009. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/congrad/wpcontent/uploads/sites/30/2016/01/RES082009.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Conselho Setorial de Graduação. **Resolução nº 10/2001**, de 14 de agosto de 2001. Altera os Programas de Ingresso (Concurso Vestibular e Programa de Ingresso Seletivo Misto). Juiz de Fora: Conselho Setorial de Graduação, 2001. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/congrad/wpcontent/uploads/sites/30/2016/01/RES102001.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Conselho Setorial de Graduação. **Resolução nº 18/99**, de 16 de junho de 1999. Institui o Programa de Ingresso Seletivo Misto da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora: Conselho Setorial de Graduação, 1999. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/congrad/wpcontent/uploads/sites/30/2016/01/RES0181999.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Conselho Setorial de Graduação. **Resolução nº 58/2011**, de 29 de novembro de 2011. Aprova alterações no Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) da UFJF. Juiz de Fora: Conselho Setorial de Graduação, 2011. Disponível em: https://www2.ufjf.br/congrad/wpcontent/uploads/sites/30/2016/01/RES582011_PISM.pdf. Acesso em: 17 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Conselho Superior. **Resolução nº 01/2012**, de 16 de fevereiro de 2012. Aprova a criação de um Campus Avançado da UFJF, na cidade de Governador Valadares-MG. Juiz de Fora: Conselho Superior, 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/portal/legislacao/resolucoes-ufjf/consu/ano2012/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Conselho Superior. **Resolução nº 13/2012**, de 14 de novembro de 2012. Regulamenta o Sistema de Cotas para preenchimento de vagas nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora e dá outras providências. Juiz de Fora: Conselho Superior, 2012. Disponível em:

<https://www2.ufjf.br/consu/wpcontent/uploads/sites/33/2015/11/Resolu%C3%A7%C3%A3o-13.2012.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Conselho Superior. **Resolução nº 14/2003**, de 15 de agosto de 2003. Dispõe sobre a alocação de vagas para os Programas de Ingresso nos Cursos de Graduação da UFJF. Juiz de Fora: Conselho Superior, 2003. Disponível em: <http://www.ufjf.br/portal/files/2009/06/resolucao14.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Conselho Superior. **Resolução nº 16/2004**, de 4 de novembro de 2004. Aprova relatório da Comissão sobre a adoção do sistema de cotas na UFJF. Juiz de Fora: Conselho Superior, 2004. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/consu/wpcontent/uploads/sites/33/2018/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-16-2004.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Conselho Superior. **Resolução nº 24/2019**, de 28 de junho de 2019. Aprova e dispõe sobre o uso de nome social e a utilização dos espaços segregados por gênero no âmbito da UFJF e dá outras providências. Juiz de Fora: Conselho Superior, 2019. Disponível em: https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2019/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o-24.2019_CONSU_Nome-social_minuta.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Edital 07/2019**. [Juiz de Fora: UFJF], 24 jul. 2019. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/copese/wpcontent/uploads/sites/42/2019/07/Edital-PISM-2020.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Edital Concurso Vestibular 2009** Programa de Ingresso Seletivo Misto – Pism. [Juiz de Fora: UFJF], 01 set. 2008. Disponível em: http://www.ufjf.br/antenido/files/2011/05/Edital_Vestibular-_2009.pdf. Acesso em: 16 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Edital nº 03/2014** Programa de Ingresso Seletivo Misto – Pism. [Juiz de Fora: UFJF], 29 ago. 2014. Disponível em: <http://www.ufjf.br/antenido/files/2014/05/Edital032014-Pism2015.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Edital nº 04/2013** Programa de Ingresso Seletivo Misto – Pism. [Juiz de Fora: UFJF], 03 out. 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/antenido/files/2013/05/Edital-04-2013-Pism-2014.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Edital nº 07/2012** Programa de Ingresso Seletivo Misto – Pism. [Juiz de Fora: UFJF], 22 nov. 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/antenido/vestibular-e-pism/pism-e-vestibular2013/editalpismvest2013/>. Acesso em: 17 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **O que é o Programa de Ingresso Seletivo Misto – PISM?** [Juiz de Fora: UFJF], 2024. Disponível em: <https://siga.ufjf.br/index.php?module=vestibular&action=main:pism:oqueepism>. Acesso em: 14 abr. 2024.

VARETO, Polyana Aparecida Valente. Intelectuais católicos, saúde e educação em Minas Gerais (1925-1930). **Dissertação** (Mestrado em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia) —

Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/20033>. Acesso em: 25 jul. 2023.

VEIGA, Caroline Lagrotta da. O Atendimento Especial do Programa de Ingresso Seletivo Misto (Pism) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF): histórico, desafios e possibilidades. **Dissertação** (mestrado profissional). Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11548/?locale=pt_BR. Acesso em: 8 abr. 2024.

VEIGA-NETO, A.; NOGUERA, C. E. **Conhecimento e saber:** alguns apontamentos. Programa Currículo em Movimento. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica do Ministério da Educação (DCOCEB/SEB/MEC), 2009.

VISNIESKI, Ione Patrícia. Ensino de história e representações dos femininos na Umbanda: uma análise a partir da Revista Espiritual de Umbanda (2003 - 2008). **Dissertação**. Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) — Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3610>. Acesso em: 25 jul. 2023.

WEBER, Max. **Economia e sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: UnB, 2004.

WHITE, Hayden. **The practical past.** Northwestern: Northwestern University Press, 2014.

WIEBE, Donald. **Religião e Verdade:** rumo a um paradigma alternativo para o estudo da religião. São Leopoldo: Editora Sinodal, 1998.

WOODHEAD, Linda; HEELAS, Paul; MARTIN, David. **Peter Berger and the Study of Religion.** Londres: Routledge, 2001.

WOLFF, Elias. Igrejas e ecumenismo: uma relação identitária. **Estudos Teológicos**, v. 45, n. 2, p. 18-30, 2005. Disponível em: http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos_teologicos/vol4502_2005/et2005-2b_ewolff.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.

ANEXO A – Conteúdos produzidos sobre *religião* no Pism de História

CONTEÚDOS SOBRE *RELIGIÃO*

Pism-2005 (Módulo I)

Conteúdo sobre *religião*: Religião na Grécia Antiga.

Significantes: *Religião*; os gregos eram *politeístas*; *divindades*; em honra dos *deuses*; além dos *deuses*; *deuses* gregos; existiam os *semideuses*; narrativas da *mitologia*; *divindades*.

Dimensão axiológica: não identificada.

Pism-2017 (Módulo I)

Conteúdo sobre *religião*: Igreja Católica na Alta Idade Média;

Significantes: Atuação da *Igreja Católica*; *Igreja Cristã Ortodoxa* predominante no Oriente; mantinha sob sua guarda uma boa parte da produção intelectual existente no Ocidente [...] em bibliotecas de *mosteiros*; *pregações religiosas*.

Dimensão axiológica: não identificada.

Pism-2004 (Módulo I)

Conteúdo sobre *religião*: Cruzadas.

Significantes: discurso do *Papa Urbano II*; o caminho do *Santo Sepulcro*; início das *Cruzadas*; reconquista de *Jerusalém*; tomada pelos *muçulmanos*; peregrinação dos *crístãos* ocidentais; poder *papal*.

Dimensão axiológica: Potencial desdobramento axiológico.

Pism-2010 (Módulo I)

Conteúdo sobre *religião*: Cruzadas.

Significantes: conhecimentos sobre as *Cruzadas*; expansão da *religiosidade católica*; “*protestante*”; *muçulmanos*; *judeus*; as *Cruzadas* expressavam o desejo *religioso* de busca da “terra prometida”; *Igreja Católica*; o poder temporal e o *espiritual*.

Dimensão axiológica: não identificada.

Pism-2015 (Módulo I)

Conteúdo sobre *religião*: Cruzadas.

Significantes: sob domínio *muçulmano*; todo *cristão* era um vassalo de *Deus*; inimigos da *fé cristã*; pilhagens aos *muçulmanos*; *Cruzadas*; *cruzados*; dominar a Cidade *Santa* (Jerusalém); regiões sob ameaça do *Islã*; Império Bizantino recorre à ajuda de *cruzados* para proteger suas fronteiras; benefícios *espirituais* concedidos aos *cruzados*; perdão dos *pecados*; peregrinação rumo à Terra *Santa* para combater os infiéis.

Dimensão axiológica: Combate à violência religiosa.

Pism-2004 (Módulo I)

Conteúdo sobre *religião*: Cultura Islâmica.

Significantes: *Religião* pregada por *Maomé*; elementos *cristãos* e *judaicos*; *Corão*; *muçulmano*; *cristão* europeu; crença *islâmica*; *monoteísmo*; *Alá*; *Deus*; cidade do *Profeta*; *orações* diárias; jejum (*Ramadan*); contribuição cultural *islâmica*.

Dimensão axiológica: Valorização das culturas artística, literária, técnica e científica.

Pism-2013 (Módulo I)

Conteúdo sobre *religião*: Expansão do Islamismo sobre regiões do Império Bizantino, do continente Africano e da Cristandade.

Significantes: *Maomé*; difundir a nova *religião (islamismo)*; *profeta*; ídolos da *Caaba*; *Pedra Negra* (símbolo da união); expansão do mundo *muçulmano*; *Cristandade*; *monoteísmo*; *Maomé* pregava; oposição dos *sacerdotes*; crença num único *deus*; *rituais politeístas*; peregrinações dos fiéis a *Caaba*; expansão *muçulmana*; mundo *islâmico*; *judeus* e *cristãos* puderam manter suas *crenças* mediante pagamento de tributos.

Dimensão axiológica: não identificada.

Pism-2018 (Módulo I)

Conteúdo sobre *religião*: Islã e Terrorismo (2015).

Significantes: Terrorista não é *muçulmano*; discurso de ódio direcionado ao *islã*; a desconfiança e hostilidade aos *muçulmanos*; *islamofobia*; *muçulmanos* são alvos de agressões físicas; mundo *cristão*.

Dimensão axiológica: Combate à Islamofobia.

Pism-2020 (Módulo I)

Conteúdo sobre *religião*: Islamofobia.

Significantes: o conceito *islamofobia*; estigmatização de todos os *muçulmanos*; o *Islão* como sendo o inimigo; causas da *islamofobia*; *islamismo*; relações com o *judaísmo* ou com o *cristianismo*; a *islamofobia* tem causado intolerância e hostilidades; crescimento do *islamismo*; choques *religiosos*; Estado *Islâmico*; *islamismo* surgiu na Arábia; *muçulmanos*; justificando a *islamofobia*.

Dimensão axiológica: Combate à Islamofobia.

Pism-2022 (Módulo I)

Conteúdo sobre *religião*: Islamismo na Europa (séculos VII-XIV).

Significantes: Mundo *islâmico*; cientistas *islâmicos* ativos; expansão do *islamismo*; povos *muçulmanos*; ideias do *Alcorão*; *Islã*; *cristãos*; *muçulmanos*; *profeta Maomé*; *islamismo*.

Dimensão axiológica: Valorização da ciência.

Pism-2011 (Módulo I)

Conteúdo sobre *religião*: Conflitos religiosos na Europa Moderna.

Significantes: conflitos *religiosos*; a *Igreja de Cristo* parecia dirigir-se para o abismo; viu a *Igreja* recuperar, mas ao mesmo tempo dividir-se; rompimento da monarquia com o *papado*; *Igreja Anglicana*; divisão entre *católicos* e *protestantes calvinistas*; Noite de *São Bartolomeu*; *huguenotes* foram massacrados; *Inquisição*; *Tribunal do Santo Ofício*; doutrina *católica*.

Dimensão axiológica: Combate ao extermínio religioso.

Pism-2012 (Módulo I)

Conteúdo sobre *religião*: Contrarreforma Católica.

Significantes: ideias *protestantes*; ações da *Igreja Católica*; *Contrarreforma* ou *Reforma Católica*; criação de novas *ordens religiosas*; expandir a *fé católica*; criada a *Companhia de Jesus*; *evangelização* dos povos da América; criação do *Index* (Índice dos Livros proibidos); obras censuradas pela *Igreja Católica*; reorganização do *Tribunal do Santo Ofício* e da *Inquisição*; leis e orientações da *Igreja*; ideias consideradas *heréticas*; convocação do *Concílio de Trento*; estrutura hierárquica do *clero*; rituais da *Igreja Católica*; a criação e a publicação do *catecismo*; doutrina *católica*; escolas de *evangelização*.

Dimensão axiológica: Combate à censura religiosa.

Pism-2016 (Módulo I)

Conteúdo sobre *religião*: Reforma Protestante.

Significantes: *Reforma Protestante*; movimento *religioso*; dogmas impostos pela *Igreja Católica*; *clérigos* estavam mais preocupados com o poder político; papel exercido pela *Igreja Católica*; monopólio da produção intelectual da *Igreja*; venda de títulos *eclesiásticos* e de *indulgências*; representantes do *clero*; o poder da *Igreja Católica*; instituições *religiosas cristãs*; base doutrinária da *Igreja Católica*; *Luteranismo*; *Calvinismo*; *Anglicanismo*; *religiões protestantes*; prática da usura de caráter *pecaminoso* pelo *clero católico*.

Dimensão axiológica: Combate ao monopólio religioso.

Pism-2020 (Módulo I)

Conteúdo sobre *religião*: Guerras religiosas no contexto da Reforma Protestante.

Significantes: *Reforma*; *Martinho Lutero*; dogmas da *Igreja Católica*; fragmentação da *crisandade*; *católicos* e *protestantes*; *religiões cristãs*; *calvinismo*, *anglicanismo*, *anabatistas*; mútua tolerância entre os *cristãos*; verdadeira *igreja*; ortodoxia de sua *fé*; sinais da *igreja de Cristo*; os que não forem *cristãos*; *cristão*; *cristãos*; organização *protestante*; *católicos*, *ortodoxos*, *protestantes*, *batistas*, *evangélicos*, *pentecostais*, *cristãos* expatriados, convertidos são perseguidos; *cristãos* mortos; *religiões cristãs* pela Europa; *Reforma Protestante*; oposição entre *católicos* e *protestantes huguenotes*; *católicos* e *protestantes calvinistas (huguenotes)*; cometidas por *protestantes*; *católicos* consideram *sagrados*; estátuas de *santos*; Noite de *São Bartolomeu*; líderes *huguenotes* foram assassinados; família real que era *católica*; revoltas *religiosas*; *clero protestante*; privilégios e corrupção no seio da *Igreja Católica*; de caráter político e *religioso*; tensões *religiosas* entre *católicos* e *protestantes*; *Católicos* partiram para ações extremamente agressivas; *igrejas protestantes*; contra a liberdade de *culto*; grupo de *protestantes* invadiu o palácio real; assassinaram o “*sacro*” imperador; reforma *religiosa* e s *Revolução Puritana*; guerras *religiosas*; a *Reforma* se expandira; contra o domínio de uma só *religião*; assuntos do Estado em relação aos da *Igreja*; intolerância ou discriminação *religiosa*; *religiões*; exacerbação da violência contra grupos *religiosos*; grupos *religiosos* e a liberdade de *culto*.

Dimensão axiológica: Combate à intolerância entre religiões.

Pism-2022 (Módulo I)

Conteúdo sobre *religião*: Reforma Protestante e Contrarreforma Católica.

Significantes: *Tribunal do Santo Ofício; Igreja Católica; muçulmanos; Reforma; padre; inquisidores; papa; cardeais; Reforma Protestante; Igreja Católica Apostólica Romana; Lutero; crença no poder papal; relação entre clero e nobreza; venda de indulgências; cultos; Bíblia; clero regular; ordens religiosas; ordens franciscana, dominicana e jesuíta; livros apócrifos ou deuterocanônicos; Index Librorum Prohibitorum; difundir as heresias; desvios doutrinários.*

Dimensão axiológica: Não identificada.

Pism-2013 (Módulo III)

Conteúdo sobre *religião*: Antissemitismo (Holocausto).

Significantes: extermínio de *judeus* em campos de concentração; propostas do *antisemitismo*; ideário *antisemita*; *antisemitismo* político; acusava os *judeus*.

Dimensão axiológica: Combate ao genocídio político-religioso.

Pism-2019 (Módulo I)

Conteúdo sobre *religião*: Perseguições aos judeus na Península Ibérica (Idade Moderna Europeia).

Significantes: A situação dos *judeus*; os *judeus* são insolentes com os *cristãos* [...], expulsasse os *marranos* (*judeus* convertidos obrigatoriamente ao *cristianismo*) e da mesma forma os *judeus* [...], saíssem do reino todos os *marranos*; para expulsar os *judeus* do reino menos violentamente [...], *judeus* vão-se retirando. [...] perseguições aos *judeus*; os *judeus* foram expulsos; *protestantismo*; *religião*; perseguição *religiosa*; *Inquisição*; desterritorialização de descendentes de *judeus*; convertidos ou não à *fé católica*; acusações que pesavam sobre os *judeus*; *práticas pagãs*; *Alcorão*; *práticas religiosas* dos *judeus*.

Dimensão axiológica: Combate à perseguição religiosa.

Pism-2023 (Módulo I)

Conteúdo sobre *religião*: Inquisição no Brasil Colonial.

Significantes: “[...] Assédio dos *padres* às mulheres”. [...] *Inquisição*; *fé cristã*; *pecaminosas*; *religiões de culto protestante*; instâncias *católicas*; comunidade *judaica*.

Dimensão axiológica: Potencial desdobramento axiológico.

Pism-2013 (Módulo III)

Conteúdo sobre *religião*: Teologia da Libertação entre os anos de 1960 e 1980.

Significantes: influenciados pela *Teologia* da Libertação; *Teologia* política; ensinamentos de *Jesus Cristo*; *Igreja Católica*; *Pastoral* da Terra; *Pastoral* das crianças.

Dimensão axiológica: Valorização da democracia.

Pism-2014 (Módulo I)

Conteúdo sobre *religião*: Magia e Feitiçaria na Idade Moderna.

Significantes: acusações contra *bruxas*; se imputaram a *crístãos heréticos*; *crucifixos*; *judeus* e os *cátaros* medievais; perseguição às *bruxas* e *feiticeiras*; ações da *igreja católica*; combate às *heresias*; prática de *feitiçaria*; *inquisição*; *crença* popular na *magia* e na *feitiçaria*.

Dimensão axiológica: Combate à perseguição religiosa.

Pism-2014 (Módulo I)

Conteúdo sobre *religião*: Companhia de Jesus na América Ibérica.

Significantes: *Companhia de Jesus*; *ordem religiosa*; atuação dos *jesuítas*; *jesuítas* entraram em conflito com os “*encomenderos*”; missões *jesuítico-guaranis*; *crístianizar* os índios; *jesuítas* na criação de colégios; difusão da *Reforma Protestante* e da arte *sacra* barroca.

Dimensão axiológica: Não identificada.

CONTEÚDOS⁴⁰ GERAIS DE HISTÓRIA COM ASSUNTOS *RELIGIOSOS*

Pism-2004. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: Cultura Egípcia na Antiguidade.

Significantes: Caráter *sagrado*; crença na imortalidade da alma; influência da *religião*.

Dimensão axiológica: Não identificada.

Pism-2004. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: Cultura Medieval do século XI.

Significantes: “[...] período brilhante na história da arquitetura *eclesiástica*”. [...] inspiração *eclesiástica*; *catedrais*; *S. Tomas de Aquino*; ideias *teológicas*; canto *gregoriano*; ensinamentos do *crístianismo*; vida de *Cristo* e dos *santos* através das imagens.

Dimensão axiológica: Valorização da beleza cultural.

⁴⁰ Ressalto que, nessa categoria, destaco por meio de “aspas” trechos dos textos de referência dos itens. As demais expressões dizem respeito ao gabarito. Entretanto, em alguns itens não aparecem as “aspas” porque considerei suficiente mencionar somente o gabarito para a identificação ou não da dimensão axiológica.

Pism-2004. Módulo II. Objetiva.

Conteúdo geral: Ocupação holandesa no Brasil Colonial.

Significantes: “Relativa tolerância em relação [...] aos *credos*”. [...] holandeses dinamizaram a cultura em Pernambuco e promoveram a urbanização de Recife; a Insurreição Pernambucana é considerada um movimento nativista; os senhores de engenho romperam a paz com os holandeses; a tolerância inicial da ocupação dos holandeses foi fundamental para reforçar os laços das diferentes etnias presentes na colônia.

Dimensão axiológica: não identificada.

Pism-2004. Módulo III. Objetiva.

Conteúdo geral: Brasil Primeira República (1889-1930).

Significantes: Estavam excluídos do voto, além dos analfabetos e das mulheres, os soldados e *padres*; A Primeira República representou a fase de apogeu na produção de uma nova matéria prima – a borracha; temos a proliferação de indústrias no Brasil, muitas delas financiadas com o capital acumulado pelos cafeicultores. A maioria das indústrias era de bens de consumo, como os tecidos, e empregaram muitos imigrantes; [...] Encilhamento. O Plano, por um lado, facilitou o financiamento para empresários, mas por outro, com a ampliação da emissão do papel-moeda, acelerou a inflação.

Dimensão axiológica: não identificada.

Pism-2004. Módulo III. Discursiva.

Conteúdo geral: História contemporânea (Movimento de Contracultura).

Significantes: [...] contestando quase todos os seus valores [vida ocidental dos países industrializados], mesmo os mais *sagrados*.

Dimensão axiológica: Valorização da pluralidade cultural.

Pism-2005. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: Roma Antiga.

Significantes: a *Igreja Católica* estava mais fortemente associada ao Império, o que permitiu a adoção do *cristianismo* como *religião* oficial.

Dimensão axiológica: não identificada.

Pism-2005. Módulo I. Objetiva

Conteúdo geral: Mundo Árabe.

Significantes: Península Arábica *pré-islâmica*; *politeístas*; obrigaram *Maomé* a partir para um novo local; (Cidade do *Profeta*); a *religião* fundada por *Maomé*; princípios de outras *religiões*; *Cristianismo* e o *Judaísmo*; importante líder *religioso*; *Maomé* desempenhou um papel político; após a morte de *Maomé*; poderes político e *religioso*.

Dimensão axiológica: não identificada.

Pism-2005. Módulo II. Objetiva.

Conteúdo geral: Colonização da América.

Significantes: [...] trazíamos a bandeira da *cruz*; lutávamos por nossa *fé*; *Deus* nos deu grandiosa vitória posto que matamos muita gente; conquista da América [...] justificada pela expansão da *fé cristã*.

Dimensão axiológica: potencial desdobramento axiológico.

Pism-2005. Módulo II. Objetiva.

Conteúdo geral: Inglaterra do século XVII.

Significantes: eclosão da Revolução *Puritana*; a *religião* foi um importante componente deste processo revolucionário; favorecimento do *puritanismo*; Direito *Divino* dos Reis; *Igreja Anglicana*.

Dimensão axiológica: não identificada.

Pism-2005. Módulo II. Discursiva.

Conteúdo geral: Tráfico internacional de escravos (até fins do século XVIII).

Significantes: “Os movimentos liberais e democráticos europeus viam na escravidão a forma mais condenável de exercício do poder absoluto; [...] Na Riqueza das Nações, de Adam Smith – obra que se tornará a *bíblia* da nova ordem mundial –, a escravidão é condenada”. [...] dois argumentos utilizados contra a escravidão: liberalismo: humanitário; liberdade; ideal iluminista; questões econômicas: mercado, mercado consumidor.

Dimensão axiológica: Crítica à escravidão.

Pism-2006. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: Ascensão do Império Romano.

Significantes: aumento da importância política dos comandantes; uma reforma a fim de organizar administrativamente a cidade de Roma e os territórios provinciais já conquistados; concentração nas mãos de um só indivíduo dos poderes de origem política, militar e *religiosa*; expansão da política conhecida como “Pão e Circo.”

Dimensão axiológica: não identificada.

Pism-2006. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: História Medieval da Europa Ocidental.

Significantes: Os germânicos, que adoravam anteriormente forças da natureza, foram pouco a pouco sendo convertidos à *fé cristã*;

Dimensão axiológica: não identificada.

Pism-2006. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: Sociedade Feudal.

Significantes: “[...] palavras atribuídas ao *bispo Adalberão*; Aqui embaixo uns *rezam*; as pessoas de *oração*”. [...] A *Igreja Católica* justificava as desigualdades sociais como vontade *divina* que deveria ser mantida, não estando sujeita a questionamentos.

Dimensão axiológica: Não identificada.

Pism-2006. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: Absolutismo francês.

Significantes: o princípio do direito *divino* dos reis; [...] o poder real emanava de *Deus*, foi fundamental no fortalecimento da autoridade dos monarcas absolutos.

Dimensão axiológica: não identificada.

Pism-2006. Módulo II. Objetiva.

Conteúdo geral: Cultura e Sociedade do século XIX no Brasil

Significantes: A capoeira escrava pode ser analisada como manifestação de resistência dos negros; embora o tipo patriarcal de família tenha predominado no nordeste brasileiro, existiram outros modelos no Brasil, a exemplo da família nuclear; dentro dos rigores da escravidão, os negros conquistaram espaços como, por exemplo, a constituição de famílias; A *religião* dominante era a *católica*.

Dimensão axiológica: Valorização da resistência à escravidão.

Pism-2006. Módulo II. Discursiva.

Conteúdo geral: Revolução Francesa.

Significantes: [...] os grupos envolvidos viram na Revolução a oportunidade de fazer valer os princípios da igualdade civil, contrários aos do Antigo Regime, que ordenavam a sociedade em três estados: *clero*, nobreza e povo.

Dimensão axiológica: crítica à desigualdade social.

Pism-2006. Módulo II. Discursiva

Conteúdo geral: Proclamação da República no Brasil.

Significantes: [...] grupos que participaram do movimento que resultou na transição da Monarquia para a República no Brasil: Oligarquias, Militares, burguesia, *igreja*, liberais, etc.

Dimensão axiológica: não identificada.

Pism-2006. Módulo III. Objetiva.

Conteúdo geral: Ditadura Militar no Brasil (AI-5).

Significantes: [...] movimentos de oposição ao regime militar, destacou-se o trabalho das *pastorais* organizadas por lideranças progressistas da *Igreja Católica*. Além disso, muitos *padres* colocavam advogados à disposição das famílias de presos políticos.; O exército criou dois organismos de operações especiais, voltados para investigar, prender e conter os opositores do regime: o Destacamento de Operações e Informações (DOI) e o Centro de Operações de Defesa Interna (Codi); os programas de televisão que eram considerados pelos militares como uma manifestação de oposição ao regime passaram a ser censurados; o Congresso foi fechado e os direitos civis e constitucionais foram suspensos.

Dimensão axiológica: Oposição à ditadura.

Pism-2006. Módulo III. Discursiva

Conteúdo geral: Imperialismo na África.

Significantes: “[...] envia um missionário para ensinar o *evangelho* da paz; corre às armas em defesa da *cristandade*; os países imperialistas exploravam matérias-primas e a mão-de-obra de suas colônias na África”. [...] Os países imperialistas, ao partilharem entre si o continente africano, estabeleceram

fronteiras artificiais que não respeitaram as diferenças étnicas tradicionais, reunindo etnias rivais e separando populações aliadas.

Dimensão axiológica: Combate ao imperialismo.

Pism-2007. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: Tribuno da Plebe na Antiga República Romana;

Significantes: Os indivíduos que eram eleitos [...] passavam a ser oficialmente considerados invioláveis (*sacrossantos*); essa instituição acabou sendo ocupada por elementos das camadas mais ricas da plebe, ou mesmo por aristocratas; Sua criação está associada ao contexto das lutas entre patrícios e plebeus; Seu poder se expressava, sobretudo, pelo direito de vetar resoluções senatoriais que julgasse prejudiciais à plebe.

Dimensão axiológica: não identificada.

Pism-2007. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: Colonização da América Inglesa e Espanhola.

Significantes: [...] questão *religiosa*; *religiosa*; *protestantes*, *cristãos* e *judeus*; a colonização na América Inglesa foi favorecida pelo deslocamento populacional, resultado do processo de cercamentos na Inglaterra, assim como dos *conflitos político-religiosos* que estimularam a emigração de *puritanos* e *quakers*; na América Espanhola, o processo de colonização foi baseado na exploração do ouro e da prata; a colonização inglesa na América produziu uma relativa autonomia econômica e política; [...] nem toda a riqueza produzida pela colônia foi enviada para a metrópole.

Dimensão axiológica: Não identificada.

Pism-2007. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: Domínio português sobre a colônia brasileira (séculos XVI e XVII).

Significantes: Foram realizadas as chamadas “entradas e bandeiras”, utilizadas como instrumentos de reconhecimento da fauna, flora e apresamento de populações nativas; como consequência da União Ibérica, a América Portuguesa foi vítima de invasões. A principal delas foi a dos holandeses no nordeste; A atividade *religiosa*, especialmente dos *jesuítas*, muito auxiliou o processo de penetração territorial da metrópole na colônia; A pecuária desempenhou importante papel no século XVI ao se integrar à economia açucareira.

Dimensão axiológica: não identificada.

Pism-2007. Módulo II. Objetiva.

Conteúdo geral: Escravização no Brasil do século XIX.

Significantes: “*Batismo; Igreja Matriz Nossa Senhora da Conceição; baptizei e pus os santos óleos*”. [...] realização de casamentos e apadrinhamentos entre os cativos, constituíram-se em importantes fatores de coesão da comunidade escrava; A escravidão nas áreas urbanas assumia formas diversas, como os escravos de “aluguel” e de “ganho”; muitos escravos conseguiam a compra de sua alforria mediante a formação de um pecúlio, espécie de poupança; possibilidade de obtenção de pequenos lotes de terras para cultivo próprio dos escravos e possível revenda de excedentes de sua produção agrícola.

Dimensão axiológica: Não identificada.

Pism-2007. Módulo III. Objetiva.

Conteúdo geral: campo de concentração de *judeus* “Auschwitz” (Holocausto).

Significantes: “[...] chegada ao campo de concentração de *judeus* “Auschwitz”. [...] extermínio de *judeus* [...] resultou da experiência totalitária.

Dimensão axiológica: Combate ao genocídio.

Pism-2007. Módulo III. Objetiva.

Conteúdo geral: Golpe de 1964 no Brasil.

Significantes: Revolta dos Sargentos; comício das Reformas de Base; Revolta dos Marinheiros; grupos católicos como a *Juventude Universitária Católica (JUC)*; marcha da Família com *Deus pela Liberdade*; marcha da *Família com Deus pela Liberdade*, movimento que consistiu numa série de manifestações organizadas principalmente por setores do *clero* e por entidades femininas, que congregava segmentos da classe média, temerosos do "perigo comunista" e favoráveis à deposição do presidente da República.

Dimensão axiológica: não identificada.

Pism-2007. Módulo III. Discursiva.

Conteúdo geral: Guerra dos Seis Dias (árabe-israelense).

Significantes: [...] relação mais odiosa do *mundo árabe-islâmico* com os Estados Unidos originou-se bem menos na criação do Estado de Israel, e bem mais na Guerra dos Seis Dias em 1967; a região

mais delicada sob o *aspecto histórico-religioso* tanto para *muçulmanos*, como para *judeus* e *cristãos*; quando milhões de *judeus* foram perseguidos e mortos pelo regime nazista.

Dimensão axiológica: Combate ao genocídio e à indiferença aos territórios palestinos.

Pism-2008. Módulo II. Objetiva.

Conteúdo geral: Derrocada do Império no Brasil.

Significantes: O conflito entre o Imperador e os *bispos*; os problemas presentes no *padroado*; a imagem do monarca diante dos *católicos*; os militares brasileiros [...] passaram a cobrar um papel de destaque na condução política do Império; A criação do Partido Republicano; A abolição da escravidão.

Dimensão axiológica: não identificada.

Pism-2008. Módulo II. Discursiva.

Conteúdo geral: Guerra de Secessão ou Guerra Civil Americana.

Significantes: [...] a referida crença no Destino Manifesto defendia que os EUA estavam destinados [...] a manifestar para a humanidade a excelência dos princípios *divinos* [...]; o impacto desse acontecimento não impediu o surgimento de movimentos racistas e a dizimação de milhares de indígenas.

Dimensão axiológica: Combate ao genocídio indígena.

Pism-2008. Módulo III. Objetiva.

Conteúdo geral: Primeira República no Brasil.

Significantes: associação entre forte conteúdo *religioso* (o *messianismo* de Antônio Conselheiro) e carência social; A cidade de Canudos [...] desagradava aos latifundiários, ao governo e à *Igreja*; A Revolta da Chibata (1910) foi um levante de marinheiros que [...] reclamavam os direitos *sagrados* que as leis da República nos facultam.

Dimensão axiológica: não identificada.

Pism-2009. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: Peste negra (século XIV).

Significantes: “[...] tínhamos atingido já o ano bem farto da *Encarnação do Filho de Deus* de 1348”. [...] a peste atirada sobre os homens por justa cólera *divina*; sociedade marcada por fortes valores *religiosos*; a peste considerada [...] como castigo *divino*.

Dimensão axiológica: não identificada.

Pism-2009. Módulo I. Discursiva.

Conteúdo geral: Características da ascensão e queda do Império Romano Ocidental.

Significantes: características deste período (séculos III-V): a crise do escravismo/ o desenvolvimento do colonato/ a ruralização da economia e da sociedade/ as invasões bárbaras e desenvolvimento do *cristianismo*, entre outras.

Dimensão axiológica: não identificada.

Pism-2009. Módulo II. Objetiva.

Conteúdo geral: Antigo Regime na Europa.

Significantes: Fim dos privilégios tributários do *clero* e da nobreza; Eliminação dos direitos senhoriais sobre a população camponesa; Estabelecimento da igualdade jurídica entre todos os indivíduos; Fixação do direito de resistência à opressão política.

Dimensão axiológica: Resistência à opressão política.

Pism-2009. Módulo II. Discursiva.

Conteúdo geral: A questão cidadã na Constituição Brasileira de 1824.

Significantes: Escravos, mulheres, praças de pré, filhos-família, *clérigos subordinados a Ordens* ou indivíduos com renda abaixo do limite previamente estipulado, não poderiam votar.

Dimensão axiológica: potencial desdobramento axiológico.

Pism-2009. Módulo III. Objetiva.

Conteúdo geral: Igualdade perante a Lei nos EUA (século XX).

Significantes: “[...] processo de conquista da igualdade perante a Lei para todas as camadas da população, independente de cor, raça ou *religião*”. [...] durante toda a primeira metade do século XX, a segregação e a discriminação contra a população negra acirraram as relações raciais, sendo causa de inúmeros enfrentamentos nos principais centros urbanos; A “Marcha de Washington” em 1963; A Lei dos Direitos Civis aprovada em 1964.

Dimensão axiológica: Valorização dos Direitos Humanos.

Pism-2010. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: Antiguidade grega e romana e o Mundo Contemporâneo.

Significantes: a democracia teve suas origens na Grécia antiga e era exercida de forma direta. Atualmente predomina a democracia representativa; A filosofia prosperou entre os gregos e até os dias de hoje Platão e Aristóteles são as grandes referências filosóficas do Ocidente; O direito desenvolvido pelos romanos, nos séculos que antecederam a era *cristã* e durante seu alvorecer, forneceu a base do direito ocidental contemporâneo; O latim, principal idioma dos romanos, forneceu a base para o surgimento de idiomas modernos, como o português, o espanhol, o francês e o italiano.; O *cristianismo* nasceu na Palestina [...].

Dimensão axiológica: valorização do legado da antiguidade grega e romana.

Pism-2010. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: Transformações nos campos cultural e científico entre os séculos XV e XVI na Europa;

Significantes: [...] no campo da *Reforma Protestante*, adveio o *Calvinismo*, com as teorias da predestinação; no campo político, o advento das teorias absolutistas; no âmbito das artes, o Renascimento; nas ciências, a ampliação dos conhecimentos geográficos, sobretudo da cartografia.

Dimensão axiológica: não identificada.

Pism-2010. Módulo III. Objetiva.

Conteúdo geral: Brasil do século XX (revolta de Canudos e o movimento do Contestado).

Significantes: Possuíam entre suas motivações o componente *religioso*, na medida em que suas *crenças* e aspirações fundamentavam-se na tradição *cristã*; revoltas assumiram caráter político, uma vez que foram vistas como ameaças ao poder dos coronéis e da *Igreja Católica* [...], e ambas as revoltas foram duramente reprimidas, resultando no extermínio de um significativo número de trabalhadores rurais; regime do padroado; *Igreja e Estado*.

Dimensão axiológica: Combate ao genocídio.

Pism-2010. Módulo III. Objetiva.

Conteúdo geral: Doutrinas e Movimentos de inspiração autoritária (século XX).

Significantes: No Brasil dos anos 30, ganhou visibilidade a Ação Integralista Brasileira, que projetava um Estado autoritário [...] que tinha por lema: “*Deus, Pátria e Família*”; o Macarthismo nos Estados Unidos foi responsável por intensa perseguição aos comunistas, bem como pela censura a artistas e intelectuais.

Dimensão axiológica: Combate ao autoritarismo político.

Pism-2010. Módulo III. Objetiva.

Conteúdo geral: Ditadura Militar no Brasil.

Significantes: “Os trabalhadores e os segmentos progressistas da *Igreja* não eram os únicos grupos a articularem suas atividades contra o regime autocrático”. [...] setores da sociedade brasileira agitaram a bandeira da democracia nos últimos anos do regime militar; setores do empresariado brasileiro passaram a defender a redemocratização, a partir do Governo Geisel; o MDB já impunha derrotas eleitorais ao partido governista; A crise econômica que se seguiu ao “milagre brasileiro” afetou a legitimidade do regime, acelerando sua derrocada.

Dimensão axiológica: Valorização da democracia.

Pism-2010. Módulo III. Discursiva.

Conteúdo geral: Movimentos Culturais Brasileiros (não há “referências de correção” disponíveis para esse item).

Significantes: Catequizados.

Dimensão axiológica: não identificada.

Pism-2011. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: Gótico-Protorrenascimento na Europa Ocidental.

Significantes: o desenvolvimento do Humanismo; a construção de *catedrais* [...] marcaram visualmente a importância das cidades; a publicação de *A divina comédia*; o aumento da produção agrícola com adoção de novas técnicas; *misticismo*; *fé religiosa*.

Dimensão axiológica: não identificada.

Pism-2011. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: Descobrimento da América (Novo Mundo).

Significantes: Uma das estratégias usadas pelos europeus, para tentarem impor e demarcar a superioridade de suas tradições culturais e *religiosas*, foi o estabelecimento de novas edificações sobre as antigas construções dos povos americanos, [...] levando à desestruturação das organizações sociais anteriores e, em muitos casos, à sua dizimação; incorporar outros *povos pagãos à cristandade*;

Dimensão axiológica: Combate ao genocídio e à imposição cultural e religiosa.

Pism-2011. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: Colonização da América (Portugal e Espanha).

Significantes: O trabalho indígena predominou nas áreas onde se encontravam ouro e prata; A “encomienda” era a concessão de terras a espanhóis [...] com direito de receber dos índios um pagamento em trabalho e com o dever de *cristianizá-los*; A solução para a demanda de braços para a produção açucareira, no mundo ibérico, foi a introdução do trabalho escravo de africanos; A *Igreja* foi mais contundente na crítica à escravidão de indígenas do que à de africanos.

Dimensão axiológica: Combate à escravização indígena e africana.

Pism-2012. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: Reino Franco (Império Carolíngio).

Significantes: [...] consolidou-se o desejo de um império nas mãos de um governante *cristão*; Carlos Magno concedeu poderes político-administrativos à nobreza; Carlos Magno estimulou a renovação cultural.

Dimensão axiológica: valorização da cultura.

Pism-2012. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: Economia Açucareira no Brasil Colonial.

Significantes: existência de terras adequadas ao plantio; As extensas propriedades onde se erguiam os engenhos eram obtidas pelos colonos por meio das cartas de sesmarias; A economia açucareira exigia [...] residências dos proprietários (casa grande) e dos escravos (senzalas) e, eventualmente, a *capela*. [...] A principal força de trabalho [...] era a mão de obra escrava de origem africana.

Dimensão axiológica: Combate à escravização laboral africana.

Pism-2012. Módulo I. Discursiva.

Conteúdo geral: Inglaterra (rural) na História Moderna.

Significantes: “[...] Cardeal; [...] de fato, a todos os pontos do reino, onde se recolhe a lã mais fina e mais preciosa, ocorrem em disputa do terreno, os nobres, os ricos e até *santos abades* [...]”. [...] expropriação do campesinato, criação de uma vasta legislação para reprimir e controlar essa população.

Dimensão axiológica: Combate à expropriação camponesa.

Pism-2012. Módulo III. Objetiva.

Conteúdo geral: Conflitos entre árabes e israelenses no Oriente Médio.

Significantes: [...] a ONU aprovou um plano [...] que previa a criação de dois estados: um árabe e outro *judeu*; o Estado de Israel, em nome da necessidade de consolidar fronteiras seguras, adotou uma política expansionista e de conquista de territórios dos países árabes vizinhos; Um dos principais obstáculos ao reconhecimento pleno da soberania palestina é a existência de vários assentamentos israelenses na Cisjordânia; As Intifadas (Guerra das pedras) designam as grandes manifestações de revolta da população civil palestina.

Dimensão axiológica: potencial desdobramento axiológico.

Pism-2012. Módulo III. Discursiva.

Conteúdo geral: Extrema Direita nos países europeus (1920-1940).

Significantes: [...] movimentos fascistas nesse período [...], dentre outros: autoritarismo, totalitarismo, corporativismo, *antisemitismo*, nacionalismo.

Dimensão axiológica: Combate ao fascismo.

Pism-2012. Módulo III. Discursiva.

Conteúdo geral: Ditaduras Militares em países Latino-Americanos.

Significantes: [...] razões que contribuíram para a redemocratização [...], dentre outras: a maior organização da sociedade civil (a exemplo do fortalecimento do movimento operário e sindical, dos *setores católicos* e do movimento estudantil); enfraquecimento dos conflitos característicos do período da Guerra Fria; crise econômica; luta pela anistia política.

Dimensão axiológica: Valorização da democracia.

Pism-2013. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: A mão de obra na Grécia Antiga.

Significantes: No período homérico, prevalecia a comunidade gentílica, em que os membros eram unidos por laços de parentesco e *religiosos*, [...] as disputas pelo direito de exploração da terra, aos poucos, transformaram a terra comunal em propriedade privada, fomentando as desigualdades sociais e o surgimento de um grupo de privilegiados que possuíam as maiores e/ou melhores propriedades (eupátridas ou bem-nascidos). [...] aos escravos, estariam reservadas as atividades braçais e, nesse sentido, para os gregos antigos, democracia e escravidão não eram incompatíveis.

Dimensão axiológica: crítica às desigualdades sociais.

Pism-2013. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: A crise do século XIV.

Significantes: “[...] multiplicaram-se as *procissões* de flagelantes; muitos acreditavam que a Peste Negra era um castigo *divino* e que o cortejo dos penitentes açoitando as próprias costas contribuía para sanar os males enfrentados pela população”. [...] fugindo dos conflitos políticos que agitavam a Península Itálica, a sede da *Igreja Católica* foi transferida para a cidade francesa de Avignon; [...] a *Igreja* foi governada por dois *papas* (Roma e Avignon), gerando uma grave crise, que ficou conhecida como *Grande Cisma do Ocidente*;

Dimensão axiológica: não identificada.

Pism-2013. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: Revolução Inglesa.

Significantes: “[...] um discurso feito na Câmara dos Comuns [...] sobre *seitas protestantes* que reivindicavam a liberdade de consciência como fundamento da interpretação das *escrituras*”. [...] a leitura e interpretação livre das *Escrituras*; atingir a *igreja oficial*; na crítica às instituições do absolutismo, combinaram-se as *ideias religiosas radicais das seitas puritanas* e o liberalismo político nascente, a interpretação livre das *Escrituras* e o contratualismo eram reivindicados para garantir a extensão da liberdade.

Dimensão axiológica: Crítica ao monopólio do poder.

Pism-2013. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: Colonização Portuguesa e os Indígenas.

Significantes: [...] práticas *religiosas* dos indígenas; diversos povos indígenas recuaram para o interior em busca de novas possibilidades de sobrevivência; A colonização portuguesa teve de vencer

a resistência indígena e, para isso, utilizou estratégias de cooptação e de confronto; Ocorreu o extermínio de grupos indígenas [...]; a miscigenação de portugueses e índias foi constante no período colonial.

Dimensão axiológica: Valorização da resistência indígena e combate ao genocídio de grupos indígenas.

Pism-2013. Módulo III. Discursiva.

Conteúdo geral: Guerra Fria.

Significantes: [...] movimentos político-culturais que marcaram o período [...], destacar o feminismo, os direitos civis dos negros norte-americanos, o movimento pacifista e o *ecumenismo* [religioso].

Dimensão axiológica: Valorização dos Direitos Humanos e da cultura de paz.

Pism-2013. Módulo III. Discursiva.

Conteúdo geral: Apartheid.

Significantes: “[...] Nelson Mandela nomeou uma nova comissão de inquérito, também para investigar abusos do Congresso Nacional Africano. [...] o parlamento sul-africano aprovou o Ato de Promoção da Unidade e Reconciliação Nacional, em 1995, que estabelecia a Comissão de Verdade e Reconciliação. A Comissão foi chefiada pelo *arcebispo Desmond Tutu*. (...) Os procedimentos foram baseados na ideia de justiça restaurativa e não retributiva”. [...] capaz de analisar a institucionalização de medidas segregacionistas que legitimavam a discriminação racial; [...] semelhança entre a Comissão de Verdade e Reconciliação sul-africana e a Comissão da Verdade instaurada para investigar as violações dos direitos humanos por partes de agentes do Estado no Brasil entre 1946 e 1985. [...] ambas as comissões não visam a punição dos acusados de crimes contra os direitos humanos ou ainda que “os procedimentos foram baseados na ideia de justiça restaurativa e não retributiva.”

Dimensão axiológica: Valorização dos Direitos Humanos e da cultura de paz.

Pism-2014. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: Camponeses e senhores na Idade Média.

Significantes: “A *Igreja*, grande proprietária de terras, foi fundamental na consolidação do feudalismo e na difusão da ideia de uma sociedade dividida em três principais grupos sociais (os que *oram*, os que guerreiam, os que trabalham)”. Ao se tornar vassalo, o nobre recebia um benefício, o

que lhe dava o direito de administrar os territórios recebidos e submeter os servos que ali residiam; Para os romanos, servo significava escravo. Na Idade Média a palavra ganhou outro sentido: embora os servos estivessem presos à terra, os senhores medievais não eram proprietários desses camponeses; A mão de obra servil prevaleceu na zona rural [...].

Dimensão axiológica: não identificada.

Pism-2014. Módulo II. Objetiva.

Conteúdo geral: Proclamação da República no Brasil.

Significantes: [...] outros elementos também foram importantes no contexto da Proclamação da República [como] o descontentamento dos militares com o governo monárquico; a oposição dos *bispos* do Pará e Olinda ao governo imperial.

Dimensão axiológica: Oposição ao regime imperial.

Pism-2014. Módulo III. Discursiva.

Conteúdo geral: Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985). Promulgação do AI5.

Significantes: “[...] observamos um endurecimento do governo com a promulgação do AI5, que deu ao presidente da República o poder de cassar mandatos, suspender direitos políticos, intervir nos estados e municípios e fechar o Congresso Nacional”. [...] tipos de movimentos contrários ao governo militar [...] como intelectuais, estudantes, artistas, sindicatos, UNE, *CNBB [Conferência Nacional dos Bispos do Brasil]*, OAB, ABI que denunciavam as arbitrariedades do governo militar, a falta de liberdade e as formas tradicionais de ensino; [...] a guerrilha, a atuação do PC do B no Pará (Araguaia), ANL (Ação Nacional Libertadora) e Vanguarda Popular Revolucionária que usavam como estratégia a luta armada por acreditarem no fechamento das possibilidades democráticas de resolução através de diálogo.

Dimensão axiológica: Combate à ditadura.

Pism-2015. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: Revolução Gloriosa (1640-1688).

Significantes: [...] momento marcado pelo fortalecimento do Parlamento através da Carta de Direitos que limitava o poder do soberano; a *religião* oficial do Estado continuou sendo o *Anglicanismo*, contudo, prevaleceu a liberdade de *culto*; representava os interesses de uma elite relacionada com o comércio [...]; o sistema parlamentar inglês é um modelo de representatividade [...].

Dimensão axiológica: não identificada.

Pism-2015. Módulo I. Discursiva.

Conteúdo geral: Renascimento Europeu.

Significantes: [...] cultura renascentista que entrava em conflito com os ensinamentos da *Igreja*; concepção antropocêntrica que entrava em choque com o *teocentrismo católico*; textos da *Igreja* escritos em Latim; crítica à cultura escolástica e atribuição nos textos literários de culpabilidade do *papa* pela corrupção da *Igreja*.

Dimensão axiológica: crítica à cultura teocêntrica.

Pism-2015. Módulo I. Discursiva.

Conteúdo geral: Os europeus na América.

Significantes: [...] visão de superioridade dos europeus em relação às práticas socioculturais dos nativos americanos, tais como ideia de que os ameríndios eram bárbaros, *pagãos*, primitivos [...]; práticas e/ou políticas coloniais utilizadas pelos europeus para impor sua cultura aos ameríndios [como] imposição do *cristianismo*, da língua portuguesa, entre outras.

Dimensão axiológica: Combate à imposição cultural.

Pism-2015. Módulo II. Objetiva.

Conteúdo geral: Movimentos Republicanos no Brasil.

Significantes: “O privilégio, em todas as relações com a sociedade – tal é, em síntese, a fórmula social e política do nosso país – privilégio de *religião*, privilégio de raça, privilégio de sabedoria, privilégio de posição, isto é, todas as distinções arbitrárias e odiosas que criam no seio da sociedade civil e política a monstruosa superioridade de um sobre todos ou de alguns sobre muitos”; Entre as críticas que os republicanos faziam sobre a monarquia, destacava-se a ausência de democracia, caracterizada pelos privilégios de sangue, de *religião* e de raça; [...] implantação de um regime descentralizado, conferindo-se autonomia às províncias; O movimento se expressou através da imprensa, da realização de comícios e conferências e da organização de partidos a disputar as eleições; Os jovens militares reforçaram o movimento, aprofundando sua inserção social.

Dimensão axiológica: Valorização da democracia.

Pism-2015. Módulo II. Discursiva.

Conteúdo geral: Declaração de Independência dos EUA (1776).

Significantes: “[...] lhe dão direito as leis da natureza e as do *Deus* da natureza [...], todos os homens são criados iguais, dotados pelo *Criador* de certos direitos inalienáveis [...]”; [...] alegam o direito à vida e o direito de reação ao despotismo e à tirania [...], aos ideais liberais e democráticos.

Dimensão axiológica: Valorização da democracia.

Pism-2015. Módulo III. Objetiva.

Conteúdo geral: Ufanismo (1960-1970) e Identidade Cultural Brasileira.

Significantes: “Aquarela Brasileira” [...] Quando cheguei à Bahia, Bahia de Castro Alves e do acarajé, Das noites de *magia*, Do *Candomblé*, [...] Brasília tem o seu destaque, Na arte, na beleza e arquitetura, *Feitiços* de garoa pela serra, São Paulo engrandece a nossa terra (...). O samba, a malandragem e o *candomblé* são manifestações culturais tão importantes quanto o frevo e o maracatu.

Dimensão axiológica: Valorização da pluralidade cultural brasileira.

Pism-2015. Módulo III. Discursiva.

Conteúdo geral: Extrema direita atual e o Nazifascismo.

Significantes: [...] a intolerância em relação aos diferentes grupos socioculturais ou nacionalismo exacerbado, entre outros [...] os novos grupos políticos de extrema direita pouco defendem o *antisemitismo* e a saudação romana (entre outros), e que a agenda atual se baseia na rejeição de imigrantes oriundos de regiões mais pobres, com ênfase na cultura e na identidade.

Dimensão axiológica: Combate ao extremismo conservador e às concepções nazifascistas.

Pism-2016. Módulo I. Discursiva.

Conteúdo geral: Zumbi dos Palmares e a Escravidão.

Significantes: Quanto às formas de resistência à escravidão [...], o papel do suicídio e aborto; capoeira; fugas; desrespeito às ordens; revoltas violentas contra senhores, feitores; a ação do movimento abolicionista, bem como aquelas formas de resistência mais culturais, tais como: *religiosidade* africana e família escrava.

Dimensão axiológica: Resistências à escravidão.

Pism-2016. Módulo II. Objetiva.

Conteúdo geral: Iluminismo.

Significantes: [...] criticava-se a *Igreja Católica*, sustentáculo ideológico do Antigo Regime e propunha a separação *Igreja–Estado*; [...] direito *divino* dos soberanos; Em política atacava-se o poder absoluto dos governantes [...]; propostas do Liberalismo [...]; [...] nortear a construção de uma nova sociedade capitalista e dissipar a treva identificada com o Absolutismo.

Dimensão axiológica: Valorização da laicidade e combate ao monopólio do poder.

Pism-2016. Módulo II. Discursiva.

Conteúdo geral: Século XIX e a Ordem Liberal Burguesa.

Significantes: “[...] Nesta fábrica havia cerca de 50 crianças mais ou menos da minha idade (...). Havia sempre uma meia dúzia de crianças doentes devido ao excesso de trabalho (...) Era à força do chicote que as crianças se mantinham no trabalho. Esta era a principal ocupação de um contramestre – fustigar as crianças para as fazer trabalhar excessivamente”; O século XIX foi de avanços e recuos na organização do mundo capitalista. Questões como aumento da concentração urbana, reivindicações operárias e a ameaça de conflitos internos foram constantes; Surgiram doutrinas e movimentos sociais que contestavam a ordem liberal burguesa, tais como: Socialismo Utópico, Socialismo Científico, *Socialismo Cristão*, Anarquismo e Sindicalismo.

Dimensão axiológica: Contestação à ordem liberal burguesa.

Pism-2016. Módulo III. Discursiva.

Conteúdo geral: Globalização a partir de 1990.

Significantes: “Quando tudo permite imaginar que se tornou possível a criação de um mundo veraz, o que é imposto aos *espíritos* é um mundo de fabulações, que se aproveita do alargamento de todos os contextos para consagrar um discurso único. [...] se desejamos escapar à *crença* de que esse mundo assim apresentado é verdadeiro [...] devemos considerar [...] a globalização como perversidade [...]”; [...] o contexto do Pós-Guerra Fria, o desenvolvimento de novas tecnologias; a maior velocidade de circulação de informações, mercadorias e pessoas, a maior atuação de grupos multinacionais, a formação de blocos econômicos, a expansão do ideário neoliberal, [...] problema económico-social decorrente da globalização [...] tais como: o desemprego gerado pelo avanço da mecanização; a terceirização da mão-de-obra; o aumento da desigualdade social entre países e indivíduos excluídos do processo de globalização.

Dimensão axiológica: Crítica à desigualdade económico-social na globalização.

Pism-2017. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: Escravização das populações indígenas na América Portuguesa.

Significantes: “[...] *Voto do Padre Antônio Vieira* sobre as dúvidas dos moradores de São Paulo acerca da administração dos índios”; a retirada dos indígenas de suas terras e seu aldeamento nas *missões jesuítas* contribuíram para a dissolução de suas *crenças religiosas*.

Dimensão axiológica: Potencial desdobramento axiológico.

Pism-2017. Módulo I. Discursiva.

Conteúdo geral: Sociedade Medieval (Feudalismo).

Significantes: “[...] porque *Deus* quis que se mantivesse o mundo; [...] aqueles que *rogam a Deus* pelo povo são chamados oradores”. [...] destacar a importância dos senhores na administração dos feudos no que diz respeito à cobrança de impostos, exercício da justiça, proteção do grupo servil e da *Igreja* [...].

Dimensão axiológica: não identificada.

Pism-2017. Módulo I. Discursiva.

Conteúdo geral: Processo colonizador de ingleses e espanhóis na América.

Significantes: [...] na América hispânica prevaleceu a *religião cristã católica* enquanto nas Treze Colônias predominou o *protestantismo*; na América Espanhola predominou a chamada colonização de exploração enquanto em parte das treze colônias inglesas, desenvolveu-se a chamada “colônia de povoamento [...]”.

Dimensão axiológica: não identificada.

Pism-2018. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: As Universidades na Idade Média.

Significantes: “[...] conflito político entre os poderes *laico e eclesiástico*; a disputa pelo poder entre a realeza e o *papado*; No início do século XIII, o *papa* e os príncipes encaravam essas instituições como importantes pontos de apoio político e cultural; editaram *leis e bulas* com o objetivo de instituí-las, protegê-las e nelas intervir, tanto no ensino como nas relações entre estudantes e mestres e entre estes e a comunidade”; poder da *Igreja católica*; As Universidades, entendidas enquanto espaço de produção e disseminação de saber, tiveram origem na Idade Média e são expressões de uma sociedade com poder inventivo e necessidade de conhecimento.

Dimensão axiológica: Valorização do conhecimento.

Pism-2018. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: Mapa Província do Brasil (1666). Expansão territorial.

Significantes: “Ali é possível ver o litoral do Brasil, desde a Barra do Pará, até o Rio Grande, incluindo algumas *missões jesuíticas* na fronteira do Rio da Prata”; A pecuária desempenhou um importante papel para o povoamento do Sertão [...]; *Os jesuítas* instalaram suas *missões* na região nordeste [...].

Dimensão axiológica: Valorização do povoamento do Sertão brasileiro.

Pism-2018. Módulo I. Discursiva.

Conteúdo geral: Odisseia e a antiga sociedade grega.

Significantes: “[...] mas não chegaram ao seu destino porque Poseidon [*o deus dos mares*] estremeceador da terra, furioso com os feácios por terem desobedecido sua vontade, transformou o barco e todos os seus tripulantes em um rochedo [...]; *A deusa Palas Atena* apareceu sob a forma de um pastor e lhe disse que estava em Ítaca; *A deusa* deu a Ulisses o aspecto de mendigo, para que ele pudesse andar pela ilha sem que desconfiassem de quem ele era”; a *mitologia* enquanto modo de explicação das relações humanas.

Dimensão axiológica: não identificada.

Pism-2018. Módulo III. Discursiva.

Conteúdo geral: Urbanização na Primeira República do Brasil.

Significantes: “As Caravanas (Chico Buarque de Hollanda, 2017) [...] Não há barreira que retenha esses estranhos Suburbanos tipo *muçulmanos* do Jacarezinho A caminho do *Jardim de Alá* — é o bicho, é o buchicho é a charanga [...] Tem que bater, tem que matar, engrossa a gritaria [...]”; [...] correlacionar passado e presente, identificando aspectos de continuidade histórica, tais como desigualdade, racismo, segregação urbana e exclusão social; [...] fatores envolvidos no processo de segregação urbana presentes na Primeira República, tais como grandes reformas urbanas, favelização e políticas restritivas de acesso aos direitos sociais.

Dimensão axiológica: Combate à segregação racial, urbana e social.

Pism-2019. Módulo I. Discursiva.

Conteúdo geral: Patrimônio Imaterial Brasileiro.

Significantes: “[...] *festivais religiosos*, artes cênicas, danças, artesanato e idiomas em todo o mundo”; [...] uma prática cultural que se vincule a uma relação de continuidade histórica em relação ao passado colonial brasileiro [...] para ser designada como patrimônio imaterial, tais como rodas de samba, capoeira, frevo, festas populares, tradições culinárias, dentre outras.

Dimensão axiológica: Valorização ao patrimônio imaterial.

Pism-2019. Módulo I. Discursiva.

Conteúdo geral: As invasões bárbaras e a relação com o Outro (Inglaterra, ano 120 da Era Cristã / muro entre o México e a Califórnia).

Significantes: [...] a *Carta Papal*, que trata[m] da construção da Muralha de Adriano, pode[m] revelar sobre quem eram os bárbaros para os ingleses [...], identificando a prática de construção de muros à uma atitude de busca de segurança e segregação dos que eram vistos como estrangeiros e desordeiros, bárbaros, aos olhos dos romanos do início da *era cristã* [...], a prática de isolamento do estrangeiro e de construção de muros da atualidade e de outros tempos históricos.

Dimensão axiológica. Combate à segregação.

Pism-2019. Módulo II. Objetiva.

Conteúdo geral: O aldeamento dos índios no século XIX.

Significantes: “[...] o índio é o ‘*gentio*’ que se contrapõe ao *cristão*; A missão é mais *evangelizadora*; [...] no século XIX o índio é o ‘*selvagem*’, e a *missão católica* ganha um conteúdo mais político que *religioso*, ou seja, pretendia-se a civilização à *evangelização* [...]”; a *conversão* dos indígenas para que estes se tornassem *cristãos*; pretendia-se controlar os índios para que se pudesse dominar suas terras.

Dimensão axiológica: potencial desdobramento axiológico.

Pism-2019. Módulo II. Objetiva.

Conteúdo geral: Anarquismo.

Significantes: “[...] quando me perguntavam sobre como era minha família, eu dizia: são anarquistas, anarquistas *graças a Deus*”; [sem] apoio do *clero* e da burguesia; defendiam uma educação libertária e a necessidade de eliminar quaisquer formas de intervenção estatal e representação política.

Dimensão axiológica: crítica à representação política/estatal.

Pism-2020. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: A sociedade estamental no período medieval.

Significantes: “Os guerreiros são protetores das *igrejas* [...], A casa de *Deus*, que parece uma, é, portanto, tripla: uns *rezam*, outros combatem e outros trabalham, [...] escrito pelo *bispo Adalbéron de Laon* em 1030 com o objetivo de explicar a organização social que existiu no período medieval dividida em estamentos”; A *igreja católica* defendia e justificava a divisão social da sociedade estamental; [...] estamentos *clerical* e senhorial.

Dimensão axiológica: não identificada.

Pism-2020. Módulo I. Discursiva.

Conteúdo geral: Contato entre indígenas e portugueses no início da colonização.

Significantes: Para os povos indígenas [...] o valor *espiritual* é uma riqueza também; o contato entre indígenas e portugueses no início da colonização [...] ocasionou o extermínio de populações indígenas. [...] Ao mesmo tempo, o encontro com a cultura indígena, que foi capaz de modificar tanto os portugueses quanto os povos indígenas.

Dimensão axiológica: Combate ao genocídio dos povos indígenas.

Pism-2020. Módulo II. Objetiva.

Conteúdo geral: Fim do Segundo Reinado no Brasil (novo regime republicano).

Significantes: [...] o Estado e a *Igreja Católica*; A crise do império se juntou ao movimento republicano com um projeto de Estado não escravista, separado da *Igreja* e com equilíbrio dos três poderes.

Dimensão axiológica: Valorização da laicidade.

Pism-2020. Módulo II. Discursiva.

Conteúdo geral: Movimento abolicionista no Brasil (século XIX).

Significantes: “Paralela ao romantismo, a doutrina positivista, dominante em muitas instituições de ensino superior, defendia uma compreensão linear e progressiva da História, de tal maneira que o *catolicismo*, a monarquia e a escravidão seriam incompatíveis com o processo de industrialização e urbanização em curso [...]”; Ao colocar a escravidão em suas produções, literatos buscavam conscientizar a sociedade em geral da condição do escravo e da necessidade da abolição. Com as

ações descritas procurava-se sensibilizar a população com poesias, romances, caricaturas e outras manifestações culturais; Depois da libertação, poucas medidas para inserir a população negra na sociedade foram implantadas.

Dimensão axiológica: Combate ao regime escravista.

Pism-2020. Módulo III. Discursiva.

Conteúdo geral: Crises políticas do Brasil Contemporâneo (1964, 1992 e 2016).

Significantes: Marcha da Família com *Deus* pela Liberdade (1964); Caras Pintadas (1992); Manifestações de 2016; [...] rupturas institucionais que existiram no Brasil: 1964, 1992 e 2016 [...], participação popular nos movimentos políticos republicanos.

Dimensão axiológica: Valorização da participação popular.

Pism-2021. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: Sobre a cidadania (Grécia Antiga e ECA).

Significantes: “A criança, a princípio, é admitida na família, pela cerimônia *religiosa* celebrada dez dias depois do nascimento. Alguns anos depois [...] está iniciado no culto público, e se torna cidadão; Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, *religião* ou *crença*”; Cidadania é um princípio que tem assumido diferentes significados ao longo da história, e sua definição deve ser compreendida a partir das particularidades de cada sociedade.

Dimensão axiológica: potencial desdobramento axiológico.

Pism-2021. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: Representações da Idade Média.

Significantes: [...] desconstruir representações estereotipadas da Idade Média, que a associam a um período marcado pelo *teocentrismo* e pelo obscurantismo na ciência; *crença no curandeirismo*.

Dimensão axiológica: Valorização da ciência.

Pism-2021. Módulo II. Objetiva.

Conteúdo geral: Revolta dos Malês.

Significantes: A iniciativa dos historiadores em propor homenagens reparadoras é um ato que busca afirmar a memória histórica dos malês, ressaltando sua atuação na *luta contra* o cativo e a

imposição de outras religiões, evidenciando que muitos negros escravizados não aceitaram a condição de vítimas.

Dimensão axiológica: Valorização da memória histórica.

Pism-2022. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: Representação do rei no Antigo Regime francês.

Significantes: A representação do rei remete a uma ligação entre os mundos carnal e o *divino* na execução de seu poder na monarquia; [...] *demônio*; [...] ditames da *Igreja Católica*.

Dimensão axiológica: não identificada.

Pism-2022. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: Colonização da América Inglesa.

Significantes: “[...] era tarefa subordinada primeiramente a *Deus* e à *fé cristã*; a colônia seria fundada ‘para a glória de *Deus* e o avanço da *fé cristã*; Um sistema religioso (e um propósito espiritual) precedia a ordem política”; O sistema *religioso* e o propósito *espiritual* que orientaram a formação das 13 Colônias no território que hoje faz parte dos Estados Unidos eram, respectivamente, o *puritanismo* e a missão de criar a nação mais excepcional do mundo; [...] as monarquias absolutistas europeias e a *Igreja Católica*; *católica*.

Dimensão axiológica: Não identificada.

Pism-2022. Módulo II. Discursiva.

Conteúdo geral: Doutrina Monroe.

Significantes: “[...] admite interpretações tanto seculares como *religiosas*; [...] como produto do liberalismo lockiano, do capitalismo liberal, da democracia republicana ou da ‘*providência divina*’”; *religião*; perspectiva de *providência divina*; *Puritanismo* ou *Calvinismo*.

Dimensão axiológica: Não identificada.

Pism-2022. Módulo II. Discursiva.

Conteúdo geral: Monarquia e República no Brasil.

Significantes: Pode-se relacionar vários processos, especialmente ocorridos a partir de 1870, tais como, as consequências sociais e políticas da participação do Brasil na guerra contra o Paraguai; a radicalização do movimento abolicionista e da judicialização das questões relativas às manumissões

por parte de escravos e ex-escravos; o surgimento do Partido Republicano; a crise da monarquia na relação com a *Igreja* e com as Forças Armadas; desmoralização da imagem pública do imperador pela imprensa e pelos adversários políticos.

Dimensão axiológica: Valorização da abolição e da judicialização da escravatura.

Pism-2022. Módulo III. Discursiva.

Conteúdo geral: Movimentos indígenas no Brasil.

Significantes: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, *crenças* e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam [...]”; [...] o direito ao uso dos recursos naturais extraídos dela, o direito ao *culto* aos antepassados e outras manifestações da cultura indígena.

Dimensão axiológica: Valorização de direitos das minorias.

Pism-2022. Módulo III. Discursiva.

Conteúdo geral: Questão Palestina.

Significantes: [...] o início do conflito na Palestina é a criação do Estado de Israel e suas consequências para a mudança do eixo imigratório dos *judeus* depois da Segunda Guerra; A fixação da população *judaica* em um território que durante séculos era de maioria árabe levaria a uma série de conflitos; A expansão do território israelense, com o apoio dos Estados Unidos, acarretou a ofensiva dos povos árabes do Oriente Médio contra o Estado de Israel, em meio à ascensão de organizações *religiosas* do mundo árabe e do nacionalismo de direita israelense.

Dimensão axiológica: potencial desdobramento axiológico.

Pism-2023. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: Analogias entre ações de ódio no período medieval e no Brasil contemporâneo.

Significantes: [...] uma crítica a ações de ódio promovidas contra minorias no Brasil contemporâneo; [...] ação de ódio por meio dos *cavaleiros templários*.

Dimensão axiológica: Combate ao ódio às minorias.

Pism-2023. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: Escravidão indígena no Brasil Colonial.

Significantes: A escravidão indígena foi considerada ilegal desde o século XVI, porém isso não impediu a continuidade de ações escravizadoras contra esses grupos, especialmente em relação aos não convertidos ao *catolicismo*; doutrina *protestante*; *cultos católicos* no Brasil colonial.

Dimensão axiológica: Combate à escravização indígena.

Pism-2023. Módulo I. Objetiva.

Conteúdo geral: Revolução Inglesa do século XVII.

Significantes: “A natureza revolucionária da Revolução Inglesa [...] não somente protestou contra os desagradáveis *curas* de Hobbes, os *clérigos* e os *bispos*, mas também bloqueou a *Igreja Oficial* e se apoderou das propriedades do *episcopado*; [...] houve um choque de ideias e ideologias [...] desde a família até a *Igreja* e o Estado”; *anglicanismo* como *religião* oficial do Estado inglês [...]; aniquilou o antigo aparelho de Estado, limitando o poder real, submetendo-o ao poder do Parlamento.

Dimensão axiológica: Combate ao monopólio do poder.

Pism-2023. Módulo I. Discursiva.

Conteúdo geral: Processo de colonização das populações indígenas.

Significantes: “[...] resultado de um processo brutal e coercitivo. [...] o impacto da conquista militar e *espiritual* foi dando passo a um lento e profundo processo de acomodação por parte da população indígena”; [...] como resistência de alguns grupos indígenas: a *não-conversão* ao *catolicismo*, as fugas das *missões jesuíticas*, o alcoolismo, rebeliões indígenas (especialmente nos séculos XVII e XVIII), a manutenção de algumas práticas culturais autóctones usando *símbolos católicos* (exemplo: a virgem de Tapeyac, também conhecida como a Virgem de Guadalupe no México); [...] o *catolicismo* também serviu como forma de sobrevivência à exploração.

Dimensão axiológica: Resistência à opressão colonialista.

Pism-2023. Módulo III. Objetiva.

Conteúdo geral: Negacionismo do Holocausto.

Significantes: “A negação do Holocausto e a minimização ou distorção dos fatos do Holocausto é uma forma de *antisemitismo*, [...] insistem em dizer que o Holocausto é um mito inventado pelas Tropas Aliadas, pela União Soviética, e pelos *judeus* para atingir seus objetivos específicos, [...] afirmam que o assassinato sistemático de milhões de *judeus*, ciganos, eslavos etc. é uma mentira criada e mantida pelos vencedores da Segunda Guerra Mundial em estreita aliança com os *judeus*”

sionistas fundadores do Estado de Israel”; características *antisemitas*; identidade *antisemita*. O negacionismo do Holocausto é um fenômeno de falsificação histórica, baseado na negação das análises históricas da Segunda Guerra Mundial, particularmente sobre o assassinato de milhões de vítimas do nazismo.

Dimensão axiológica: Crítica aos genocídios.